

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**“LA DINÁMICA LÚDICA EN LA PROPUESTA
VISUAL Y LITERARIA INFANTIL”**

ANÁLISIS DEL JUEGO EN LA PRODUCCIÓN SIMBÓLICA
DE NIÑOS NUEVOLEONESES DENTRO DEL CONTEXTO DEL
“TALLER DE JUEGO EXPRESIVO CREADOR EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR”

POR:

ANA FABIOLA MEDINA RAMÍREZ

ASESOR:

DR. RAMÓN CABRERA SALORT

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA EN ARTES
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN EN EL ARTE

MONTERREY, N.L. SEPTIEMBRE DEL 2008

Gracias doy a mi Dios siempre por vosotros,
por la gracia de Dios que os fue dada en Cristo Jesús;
porque en todas las cosas fuisteis enriquecidos en él,
en toda palabra y en toda ciencia...

1 Co. 1.4

Hay un momento y un espacio para agradecer:

A las manos que, en una caricia,
te hacen saber que te aman...
Gracias, Xavier, Xavi y Dani.

A las manos que, con sabia indicación,
te conducen...
Gracias, Ramón.

A las manos que, extendidas,
te ofrecen su amistad y confianza...
Gracias, Alma Rosa y Américo.

A las manos que, desinteresadamente,
te apoyan en tu tarea...
Gracias Silvia, Leticia, Diana, Johanna,
Nancy, Teresa, Ana María, Blanca y Leticia

A las manos que, aún lejos,
te hacen saber que construyen contigo...
Gracias Ana Beatriz y Anna Marie

Y a las manos que, aunque pequeñas,
te entregan lo mejor de sus juegos.

Este es el momento y el espacio
para agradecer y reconocer que,
si nuestras manos bordan,
es sobre el tejido que otras manos confeccionaron.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO 1. UNA VISIÓN POLIÉDRICA DEL JUEGO	14
1.1 El juego del niño, del salvaje y del poeta	14
1.2 Construyendo un concepto de juego	21
1.3 El percibir de la psicología.....	29
1.4 Mirando a distancia.....	42
 CAPÍTULO 2. ACTIVIDADES PROPEDÉUTICAS	46
2.1 El dibujo infantil, el estereotipo y la palabra.....	46
2.2 Diseño del primer taller de juego expresivo creador	48
2.3 Las líneas del desarrollo.....	50
2.4 La transición lúdica de la imagen	51
2.5 La idea de la biblioteca infantil	59
2.6 Valoración previa de algunas estrategias	61
2.6.1 Sesión primos.....	62
2.6.2 El cuento-rompecabezas	62
2.6.3. La flor estereotipada	64
2.6.4. Hormigafante.....	64
2.6.5 Otros materiales.....	68
 CAPÍTULO 3. UN GRAMO DE EXPERIENCIA	70
3.1 Ahora no es un papel, sino un espacio	71
3.2 Las reglas del juego.....	81
3.3 La expresión del tiempo	86
3.4 La representación del conocimiento	90
3.5 Lo esencial es el movimiento	97
3.6 El texto como un todo significativo	104

CAPÍTULO 4. REFLEXIONES FINALES	105
4.1 Respuestas a las preguntas de investigación.....	105
4.1.1 Primer pregunta de investigación	106
4.1.2 Segunda pregunta de investigación	115
4.1.3 Tercer pregunta de investigación	120
4.2 Una imagen del juego.....	123
4.4 Aportaciones didácticas.....	127
 CAPÍTULO 5. LAS IMÁGENES INFANTILES COMO ORIGEN DE UN CONOCIMIENTO TRANSVERSAL	 129
 ANEXOS	 131
ANEXO 1. DIARIO DE EXPERIENCIAS.....	132
ANEXO 2. ENTREVISTA A LA BIBLIOTECARIA.....	189
ANEXO 3. CUESTIONARIO DOCENTES	192
ANEXO 4. ESQUEMAS DEL DESARROLLO.....	196
ANEXO 5. EL ESPACIO EN LA BURBUJA.	
Selección de cuentos de los escritores desprevenidos	199
ANEXO 6. HORMIGAFANTE. Una fórmula para inventar cuentos.....	219
ANEXO 7. OTRAS FORMAS DE CONTAR.....	233
Audición de títeres. Composición	234
Rompecabezas de Cricrí	235
Cubo-cuento.....	236
 FUENTES CITADAS	 238

INTRODUCCIÓN

Evocar la infancia, la nuestra, provoca en la memoria agradables recuerdos de juegos interminables con prácticamente todo lo que fuimos descubriendo en derredor nuestro. Cualquiera que tenga un niño cerca, sea un hijo, sea un alumno, puede deleitarse con el juego de su desarrollo, porque aprender y crecer, en el niño, van de la mano del juego. Apenas adquiere el mínimo control sobre su movimiento y se percató de sus manos, el niño juega con el cabello y el rostro de la madre, antes ya sus labios jugaron con el pezón. El manipuleo de los objetos se amplía día a día con la nueva habilidad de gatear, de trasladarse, entonces el mundo tiene nuevas dimensiones, otras perspectivas. Pero la fascinación por los objetos adquiere otras características cuando la madurez cerebral le permite al niño abandonar los balbuceos y emitir las primeras palabras. Entonces, la palabra entra como un participante que se quedará como protagonista en el juego co-actuando en la transformación simbólica, el objeto es aprehendido como concepto. Casi paralelo a la toma del poder del concepto, en la representación mental, el niño ha descubierto los crayones y la hoja de papel y va dominando el garabateo para lograr dibujos esquematizados y junto a ellos, los trazos de las primeras letras intentarán decirnos algo. A todo esto llegó el niño jugando, aprendió jugando. El juego es un recurso natural que le permite ir integrando, manipulando y combinando la experiencia apenas reconoce el mundo.

El juego adquiere un carácter de un ámbito particular del niño, acomodado a sus necesidades, donde puede manejar la frustración que le causa la renuncia y encontrar satisfacción en la sustitución de un objeto no alcanzado por otro que se tiene más a la mano. Un ámbito donde se prueba a ser lo que aún no se es, como ser mayor, por ejemplo, y se convierte en central la observación de la regla dentro de la ficción. Es el juego un lugar de encuentros, de reconocimiento, potenciador del desarrollo infantil.

ORIGEN DEL PROBLEMA

El juego es un factor de desarrollo afectivo y lo es de desarrollo intelectual. La capacidad de jugar se manifiesta en niños sanos emocional e intelectualmente, nace

con las posibilidades que brinda el símbolo, el cual le permite representar un objeto, una situación o una emoción, utilizando sustitutos en ausencia del evocado. El niño descubre, entonces, la metáfora y sus posibilidades. Esta nueva habilidad se apoya en la capacidad cognitiva de generalizar y de encontrar el factor de coincidencia entre un objeto y otro, como el caballo y el palo de madera que tienen en común el que pueden ser montados y una embarcación con una caja de cartón, que pueden ser abordadas para navegar en un mar real, la primera, y en uno imaginario, la segunda. Conforme se desarrolla el símbolo en el niño, y las imágenes mentales son mucho más manejables, de manera que no requieran apoyo físico para manipularse, la producción simbólica crece en el niño. Entonces la imaginación, nutrida con la experiencia, puede trasladar la actividad lúdica del niño a su mente y desde ella fluir hasta una hoja de papel en sus dibujos y en las historias que escribe.

La tendencia popular polariza la actividad lúdica (como ficticia) exclusivamente hacia los niños y la actividad seria, como práctica de la realidad, hacia el adulto. Este hecho manejado como una convención cultural ha tenido un resultado no benéfico para el arte infantil y para la educación en general, aún la de los adultos. La educación formal aspira a sustraer al niño de su natural tendencia hacia el juego, para enfilarlo al mundo adulto, al mundo de la “realidad” o de la “seriedad”. La meta de la escuela es formar al alumno para que llegue a ser un adulto productivo.

Tras el estudio de las experiencias de algunos docentes sudamericanos y otros tantos europeos uno puede observar, cómo casi instintivamente, ellos habían utilizado como estrategia de enseñanza la expresión gráfica y literaria de sus propios alumnos, como formas de juego creativas, dejando de lado muchas veces los mismos libros de texto. Este método tenía resultados altamente significativos en el aprendizaje de los niños, además de que contenía en sí un gran valor estético, ya que las producciones de los niños eran verdaderamente expresiones emotivas e inteligentes. Es decepcionante encontrar que finalmente, el trabajo de estos docentes quedó truncado, o se vieron obligados a llevar a cabo su proyecto en comunidades alejadas del centro político de sus países, donde no tuvieron continuidad.

En el cono sur son célebres las experiencias de educadores como Olga Cossetini (1899-1987) con su “Escuela viva” y los cuadernos de apuntes, como

Jesualdo Sosa (1905-1982) con su experiencia de Canteras de Riachuelo, y la de Luis F. Iglesias (1915), quien las registró, en su "Didáctica de la libre expresión" (1979) además de la antología de sus alumnos bellamente titulada "Viento de estrellas" (1942). En Italia, compartiendo con este último el humilde origen de profesor de aula de pueblo, está el esfuerzo de Gianni Rodari (1920-1980), autor de innumerables cuentos infantiles de extraordinaria creatividad que tienen la virtud de invitar al niño a jugar, construir e imaginar con tales relatos, estas publicaciones le hicieron acreedor al premio "Hans Christian Andersen 1970", se tiene también, la figura de artistas y profesores como Pino Parini, quién basa su investigación en las teorías de la Escuela Operativa creada por Silvio Ceccato (1914-1997). En Francia, Célestin Freinet (1896-1966) introdujo el concepto de imprenta escolar y fundó con ello una vertiente de renovación que llega a nuestros días, donde el juego con la palabra y las imágenes es centro de particular interés.

El juego infantil, en todas sus formas, incluyendo el dibujo y los cuentos del niño, se considera como un potenciador del desarrollo. Este proyecto propone en un avance paulatino dentro de la propia educación ya establecida, abrirle un espacio al juego expresivo gráfico y literario del niño como nexo entre observación, percepción, reflexión y conocimiento y hacer un análisis de la dinámica de tales procesos en su producción simbólica. En esta experiencia, un espacio conveniente para la investigación del juego de los niños ha resultado ser la propia biblioteca escolar.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de la idea de que el niño se expresa en la hoja de papel en condiciones análogas a las que determinan su juego, de acuerdo a la concepción de Vigotsky, nos planteamos el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es la dinámica lúdica en la producción simbólica de niños de 6 a 13 años de edad, expresada en textos visuales y literarios?

OBJETIVO

Indagar cómo se manifiesta la dinámica lúdica en la producción simbólica de los textos visuales y literarios de los niños.

OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de esta investigación será el juego expresado en el proceso de producción gráfica y literaria de los niños.

AUTORES Y TEORÍA

En correspondencia se abordará esta investigación, desde una perspectiva cognitivo-humanista partiendo de la teoría de la formación del símbolo en el niño propuesta por Jean Piaget, y retomada por la psicología cognitiva de Howard Gardner. Se hará también una revisión general de los estudios del juego, de la gráfica y la imagen infantil, así como del símbolo como participante central. El análisis del símbolo incluirá estudiar las propuestas de autores como Susanne Langer y Maria Luisa Martínez.

El eje de este análisis lo constituye también la teoría socio-humanista de Lev S. Vigotsky, incluyendo sus aportaciones en relación al desarrollo del niño, sus estudios sobre la función de la imaginación a estas edades y, en particular, las disertaciones que hace sobre el juego infantil. Este enfoque será en particular el que se tendrá como referente en el momento de realizar la lectura analítica de los textos visuales y escritos de los niños del taller. En este sentido se buscarán las características que Vigotsky expresa del juego, como la renuncia, la satisfacción de impulsos, la transferencia o sustitución, la observancia de la regla, la situación ficticia, la rememoración. Además, de considerar el enfoque vigotskyano del juego como potenciador del desarrollo infantil.

En George Luquet, encontramos la propuesta del dibujo del niño como un juego que intercala entre los otros, que además proporciona la ocasión de comunicación y evaluación como características que lo distinguen de otras formas de juego infantil. Luquet propone cuatro tipos de juego narrativo que se desarrolla en una simple secuencia evolutiva. En cuanto a la narrativa verbal o escrita es considerada como una forma más de juego por investigadores como Gardner quien, por su parte, encontró que en el niño de cuatro años, gran parte de la actividad del juego es recogido por el lenguaje, así, predomina el lenguaje narrativo, y la imaginación, para él, tiene ahora un carácter de imaginación literaria.

PRIMEROS PASOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para revisar la dinámica lúdica en la producción simbólica, gráfica y literaria de los niños, primero había que obtener el material, por este motivo surgió la necesidad de diseñar un taller donde el niño tuviera la oportunidad de expresarse con textos visuales y literarios. Se plantea entonces el “Taller de juego expresivo-creador en la biblioteca escolar”, el cual fue diseñado curricularmente y propuesto a un colegio de la localidad para su aplicación, donde fue aceptado.

El taller está incrustado en el programa base del colegio, para ser impartido en la visita mensual a la biblioteca dentro de la clase de español. Este espacio permitirá a los niños desarrollar actividades creativas en otro contexto, que es el de la biblioteca, sin el encuadre formalizado del salón de clases y sin llegar a tener tampoco, características propias de un taller de arte.

En este taller se proponen actividades de expresión plástica y literaria, haciendo lo posible para que, dentro de la formalidad y la disciplina de la institución, se cree un ambiente adecuado para la expresión y el juego se de dentro de un marco de respeto y convivencia en la diversidad de ideas.

LIMITANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Como limitantes se anticipa que las actividades del taller no gozarán de la completa libertad de acción y expresión que se desearía, ya que se realizarán observando, sobre todo, la disciplina de la institución y hasta cierta medida, la movilidad y el uso de materiales que permite la conservación del mobiliario y el espacio de la biblioteca en sí.

El factor tiempo se configura también como un limitante, sobre todo en detrimento de la creatividad del niño, puesto que se cuenta con escasos 40 minutos para completar cada actividad. Aunque las estrategias del taller están ya definidas, se mantendrá una actitud abierta durante el proceso de las mismas, intentando enriquecerlas y adaptarlas a las propuestas que vayan surgiendo por parte de los alumnos y los docentes, pero sobre todo buscando salvar los limitantes como el encuadre de disciplina, espacio y tiempo. De cualquier manera, la oportunidad, por mínima que sea, se antoja pertinente y el taller tendrá la posibilidad de convertirse en una puerta a la cultura infantil, a la imagen del niño expresada en toda su transparencia, en fin, al asunto central de la investigación: la dinámica lúdica en la producción simbólica de los textos visuales y literarios de los niños.

TAREAS

CONSULTA BIBLIOGRÁFICA, ANÁLISIS Y SÍNTESIS

La primera tarea para emprender esta experiencia es sin duda un análisis profundo de la bibliografía relacionada con la investigación. Conceptos clave como producción simbólica, juego, imagen, texto, entre otros, serán revisados para obtener un conocimiento inicial que sirva como filtro de las observaciones generales, como núcleo de la estructuración del taller y posteriormente resulte fundamento para el análisis del material acopiado. Esta tarea deberá enriquecerse a lo largo de todo el trabajo de investigación y servirá para contrastar los resultados y las conclusiones finales.

ACTIVIDADES PROPEDÉUTICAS DE CONTRASTACIÓN

A la par de las primeras investigaciones bibliográficas, se realizó el diseño de un primer taller más orientado hacia el reconocimiento perceptual del material plástico, sin embargo, el interés hacia la producción simbólica infantil de textos visuales y literarios, determina la necesidad obtener dibujos y escritos de niños integrados en una dinámica lúdica para su análisis, por lo que se optó por profundizar la lectura sobre el tema, rediseñar el taller y ubicarlo en otro espacio físico escolar.

También se aplicaron tres actividades propedéuticas de contrastación con la finalidad de precisar el objeto de estudio y su abordaje teórico. Estas actividades fueron realizadas con grupos ajenos a los grupos de estudio, de distintas edades, inclusive algunos de los participantes fueron adultos. Además de aportar datos sobre los tiempos de realización en su aplicación y algunos detalles metodológicos que debían de superarse al trabajar con los niños en el taller, dieron indicios cercanos sobre los resultados que podrían obtenerse para la investigación.

ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL “TALLER DE JUEGO EXPRESIVO CREADOR EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR”

Se elaboró el diseño del taller de juego expresivo creador en la biblioteca escolar” como un medio esencial para la obtención del material de análisis en la investigación. Como este diseño debía de ser presentado formalmente a la dirección del colegio para una propuesta formal, se contempló en el planteamiento los objetivos generales, los objetivos generales por área y la metodología, así como las estrategias a seguir. Se incluye también los tiempos de evaluación: evaluación inicial, evaluación continuada o procesual y una auto-evaluación final de la investigadora, dirigida esta última hacia los resultados del taller en general.

El diseño tiene como paradigma el currículo abierto, puesto que deberá de adaptarse durante el proceso de aplicación a las necesidades de los alumnos. Se incluyen estrategias para todos los grupos de primaria, de primero a sexto grado, y se deberá de cumplir con un programa de cuatro sesiones por grado escolar.

PUESTA EN MARCHA DEL TALLER

La puesta en marcha del taller estará sujeta a los tiempos y formas de la institución que le abre sus puertas. El contacto directo con los alumnos y el espacio físico de la biblioteca serán factor importante para el desarrollo y la evolución del taller.

Cada actividad implica determinado material que debe de ser preparado con antelación, al final de cada una de ellas se deberá de hacer una auto-evaluación reflexiva por parte de la investigadora, que permitirá anticipar el desarrollo de la siguiente estrategia a la cual se podrán hacer modificaciones de ser preciso.

DIARIO DE EXPERIENCIAS.

Como se tiene la invaluable oportunidad de estar junto al alumno en el momento de su creación y considerando que un análisis de su producción simbólica no estaría completa sin considerar al niño en toda su complejidad, se llevará un “Diario de experiencias” en el que se registrará la memoria de cada una de las sesiones con los grupos. Se anotarán en lo posible los comentarios, expresiones y actitudes de los alumnos, así como todo evento que pudiera influir de alguna manera en el desarrollo de las actividades.

REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA A LA BIBLIOTECARIA Y APLICACIÓN DE CUESTIONARIO A LOS DOCENTES.

La bibliotecaria resulta de gran valor para esta investigación como una observadora participante. Se elaborará por tanto una entrevista dirigida a indagar sus observaciones sobre el comportamiento lúdico de los niños dentro de las instalaciones de la biblioteca, antes de la experiencia del taller y durante la misma. Por el contacto cercano que tiene con los alumnos, se incluirán algunas preguntas referentes al interés del niño hacia el taller, las actividades y el material resultado de su producción, durante las visitas que hacen a la biblioteca fuera de las horas del taller.

Igualmente, se ha preparado un cuestionario para que sea contestado por los docentes. Esto se realizará al final del taller y contiene las apreciaciones personales de los maestros de cada grupo en relación al taller, la participación de los alumnos y sus antecedentes sobre el juego.

RECOPILACIÓN Y REGISTRO DEL MATERIAL.

El material de análisis será recopilado durante las sesiones del taller como producto de las actividades y será conservado a manera de procesofolio, una carpeta, tal como la propone Gardner en su libro *Inteligencias múltiples*, que irá reuniendo bocetos, dibujos y textos de cada niño, sesión tras sesión.

También se hará uso de cámara fotográfica para el registro de ciertas actividades de los niños.

El material, será recopilado y preparado para su conservación en biblioteca y facilitar su posterior consulta. Quedará también como una posibilidad abierta para futuros trabajos de investigación.

ANÁLISIS DEL MATERIAL.

Aunque cierto material, resultado de las actividades del taller, será seleccionado, digitalizado, editado y encuadernado para incluirse en la biblioteca escolar, el original se conservará aparte, para su análisis. Esta fase es esencial dentro de las tareas previstas de la investigación.

ELABORACIÓN DE LA MEMORIA ESCRITA DE LA TESIS.

En esta etapa se hará una reflexión escrita que revelará el aporte sustancial de esta tesis. Se contrastarán los argumentos de la revisión teórica con los resultados del

análisis de la propuesta de los niños, en el marco siempre de la dinámica lúdica contenida en los dibujos y en las narraciones verbales o escritas de los niños.

PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

Revisión bibliográfica, trabajo de campo, observación participante, análisis textual del material y entrevistas. Este proyecto de investigación, planteó la necesidad de llevar a cabo un trabajo de campo dando lugar al diseño de un taller facilitador de la experiencia. La investigación integra la observación participante registrada en el “Diario de experiencias”, el análisis textual de toda la producción simbólica infantil acopiada y las entrevistas a la bibliotecaria, desde la perspectiva de la triangulación. De manera que será analizado el producto final de la creación infantil, su proceso y la finalidad que motivó su producción. La indagación será tanto grupal como individual. Se pretende analizar el juego en la producción simbólica del niño desde la perspectiva de su sincretismo y su complejidad, realizando un análisis cualitativo de la misma para la obtención de las conclusiones y las posibles aportaciones didácticas.

PREGUNTAS CIENTÍFICAS.

Se espera llegar a una explicación de la experiencia sobre las manifestaciones lúdicas en la producción simbólica expresada en los dibujos y los escritos de los niños que participarán en esta experiencia. La observación directa en el momento de la actividad, dará cuenta de cómo se desarrolla ese juego, como interactúan los niños antes de iniciar a dibujar o escribir en el papel. Específicamente se espera argumentar sobre la analogía de la gráfica y la literatura infantil como formas lúdicas, con las características del juego que describe Vigotsky. Así, podremos ver si en los dibujos y/o en el cuento del niño hay representación textual de renuncia, transferencia o sustitución, satisfacción de impulsos, apego a las reglas y situación de ficción, así como los elementos estructurales del juego: espacio, tiempo, representación, repetitividad y movilidad y sus relaciones. También se pretende discernir, como parte de la dinámica del juego, sobre el valor de la intervención de la metáfora en las narraciones de los

niños en ambos lenguajes, siguiendo el uso que se le da a través de las edades desde primero hasta sexto grado de primaria.

Muy significativo, sin duda, será poder explicar en qué medida y dónde se puede observar que el juego que se manifiesta en las ilustraciones y los escritos infantiles, constituyen un potenciador del desarrollo del propio niño.

Se pretende que los resultados de esta investigación puedan sumarse al trabajo de muchos investigadores del arte infantil, y constituyan un argumento más que respalde la necesidad de ampliar el espacio de la educación estética en la escuela formal y se le de a la expresión creativa del niño su valor como aprendizaje significativo.

De ahí que nos planteemos las siguientes preguntas científicas.

- ¿La expresión de los textos visuales y literarios como representación del juego, sugieren las funciones de renuncia, transferencia o sustitución, satisfacción de impulsos, apego a las reglas aún en situación de ficción y de potencializador de desarrollo subrayados en el juego por Vigotsky?
- Si el texto del niño resulta análogo al juego infantil, en su producción y manejo simbólico de la realidad, ¿su representación le permite al niño colocarse desde un punto externo a la situación de juego, ubicándolo en el lugar de una tercera persona con la posibilidad de una percepción global y ajena a la escena (aunque él mismo tenga una participación como personaje en la narración), brindándole la oportunidad de hacer una autocrítica reflexiva?
- ¿Cuál es la participación que tiene la movilidad y la flexibilidad de los conceptos, es decir, la dinámica lúdica de los textos infantiles, en la construcción cognitivo-emotiva del mundo?

CONTENIDO Y ALCANCE

TESIS CONSISTENTE EN CINCO CAPÍTULOS.

Integrando el primer capítulo se realizará un planteamiento bibliográfico abordado desde una perspectiva cognitivo-humanista, en base a los autores y las teorías ya mencionadas.

En el segundo capítulo se presentarán las actividades propedéuticas y de extensión que se realizaron previas a las actividades del taller y con sujetos ajenos al grupo base de la investigación, y los argumentos para su elaboración. Estas aplicaciones tenían la finalidad de llegar a la precisión del objeto de estudio así como de visualizar el abordaje teórico más adecuado.

Un tercer capítulo expondrá el resultado del análisis que se realizará propiamente en esta investigación, proporcionando ejemplos tomados de los textos producidos por los niños y que puedan apoyarlo como ilustración clara de nuestras intenciones. Pretende, además, argumentar el resultado de una experiencia explicativa de la dinámica lúdica manifestada en la producción simbólica.

El cuarto capítulo es un espacio para las reflexiones finales, tratando de ofrecer en forma concisa una respuesta a las preguntas de investigación, exponiendo las conclusiones a las que ha llevado este estudio, así como las aportaciones didácticas.

En el quinto y último de los capítulos, se expone muy brevemente un proyecto de extensión de este estudio, relativo a la imagen infantil.

LOS ANEXOS COMPRENDERÁN

Anexo 1: Diario de experiencias. Observaciones personales relacionadas con el desarrollo de cada una de las sesiones del taller. Adquiere el carácter de memoria de la experiencia y registro, e incluye un esbozo de la actitud lúdica de los niños durante el taller, percepción que enriquece el análisis del material gráfico y literario obtenido.

Anexo 2: Entrevista a la bibliotecaria. Se incluirá la entrevista realizada a la bibliotecaria, quien presenció casi la totalidad de las sesiones y participó en la investigación como un observador activo.

Anexo 3: cuestionario aplicado a los docentes. Aplicado hacia el final del taller, las maestras de grupo presentes en cada sesión, contestaron un breve cuestionario en el que se recoge su apreciación general hacia el taller, las actividades realizadas y la actitud de los alumnos.

Anexo 4: Diagramas conceptuales de líneas de desarrollo. Se incluirán diagramas de diferentes líneas del desarrollo infantil, producto de una revisión bibliográfica inicial, incluyendo las referidas al desarrollo cognitivo, emocional y maduracional.

Anexo 5: “El espacio en la burbuja” *Selección de cuentos de los escritores desprevénidos.* Una compilación representativa de los textos gráficos y literarios producidos por los niños durante el desarrollo del taller.

Anexo 6: “Hormigafante” *Una fórmula para inventar cuentos.* Una compilación de cuentos inventados por los niños a partir de la actividad “Hormigafante”.

Anexo 7: Otras formas de contar. Algunos ejemplos de dibujos y cuentos obtenidos en las actividades de “Audición de títeres”, “Rompecabezas de Cricrí” y “Cubo-cuento”.

Los últimos tres se integran con el fin de apoyar visualmente el análisis realizado y demostrar el alcance que esta experiencia tuvo en campo.

CAPÍTULO 1. UNA VISIÓN POLIÉDRICA DEL JUEGO.

“...existe (...) únicamente un “conocer” perspectivista; y cuantos más sentimientos dejemos hablar sobre la cosa, cuantos más ojos, ojos distintos, sepamos emplear para una misma cosa, tanto más completo será nuestro “concepto” de ella, tanto más completa será nuestra “objetividad”.

La genealogía de la moral. Nietzsche, F. (1887, III, 12, 139).

1.1 *El juego del niño, del salvaje y del poeta.*

Antes de abocarnos en el análisis de una definición del juego y de su estructura en las propuestas de reconocidos autores, la primera intención de este apartado es fijar una temprana posición respecto de las comparaciones hechas de la actividad lúdica del niño con la de los animales, de la naturaleza e inclusive del hombre adulto primitivo. Para lograr este fin se ha recurrido a un tejido de citas de filósofos, antropólogos, historiadores y sociólogos que se han ocupado del tema, intentando establecer un diálogo entre sus reflexiones, de las que surge la figura del poeta como nexo y explicación de nuestra postura en defensa del juego del niño.

Buscando el antecedente más arcaico del juego del hombre, el historiador Johan Huizinga, en su investigación antropológica, vuelve su mirada hacia la naturaleza, y ve juego en ella, especialmente en la conducta de los animales (17). En su clásica obra *Homo Ludens* se puede leer como da el mismo valor al jugar de los perritos como al de los niños (35). Roger Caillois aproxima al niño al animal en *Los juegos y los hombres* (51). Ambos autores consideraron en sus reflexiones, los primeros estudios sobre el juego realizados por Karl Gross, el cual el mismo Caillois cita, y cuyos argumentos sobre el juego tienen origen en la observación de la conducta de los animales (270). Es un poco paradójico cómo Caillois, hacia el final de su libro ya citado, apunta que Gross insiste en el componente instintivo y espontáneo del juego, aún abordando ya el juego humano, y descuida el aspecto intelectual que participa en muchos de sus juegos —si no es que en todos—. Más adelante subraya que los escritos de Gross parecen ignorar,

también, la intervención de la regla en el juego, aunque Caillois la reconoce sólo en ciertos juegos y la excluye de los de representación (35 y 272), punto que será discutido en esta tesis más adelante. Hans-Georg Gadamer, quien llama también juego a la actividad de los cachorros en *La actualidad de lo bello* (67), advirtiéndolo, sin embargo, un matiz metafórico en *Verdad y método* (148) aporta que la obediencia a las reglas del juego, es una de las primeras experiencias de racionalidad (71). Agreguemos además, que aún y cuando el hombre conserva su parte irracional en el momento del juego, elemento que le permite disfrutar de él, no se puede despojar totalmente de la parte racional que le da la conciencia de juego (Huizinga 40), la cual también es un factor señalado como importante en la definición que los autores anteriores proponen del juego y que distingue el juego del hombre de las otras formas de juegos de la naturaleza (Gadamer, *La actualidad de lo bello* 113).

Entonces, tenemos en una primera mirada: que inteligencia, conciencia y regla mantienen una estrecha relación y se encuentran en el entramado del juego del niño, subrayando que no es así en la conducta del animal, sea cachorro o adulto. Yuri Lotman en *Cultura y explosión* distingue el talento como una profunda diferencia entre la cría del hombre y la del animal, definiéndolo como la capacidad de adueñarse de una actividad, a lo cual el animal no puede aspirar ni aún en un adiestramiento. Lotman, en su libro, enfatiza la naturaleza experimental del comportamiento del niño (53).

En cuanto a los otros juegos de la naturaleza que describe Gadamer, donde utiliza como referencia el movimiento continuo de las olas y del viento (*La actualidad de lo bello* 66), es verdad que si comparamos las características de estos fenómenos naturales con las que los autores han atribuido a la estructura del juego, podemos encontrar grandes similitudes, sin embargo, basta citar nuevamente a Lotman, quien es muy claro al exponer sobre la necesidad del hombre de narrar —subjektivizar— todo aquello que es visible, incluyendo la naturaleza, para organizarlo, creando, de esta manera, el texto (58). Así mismo, Gadamer (*La actualidad de lo bello* 81) al reflexionar sobre el célebre problema de la belleza en la naturaleza, planteado por Kant, llega a la conclusión de que la belleza que encontramos en la naturaleza, a la cual le damos el valor de arte, puesto que somos capaces de estremecernos ante lo imponente de una montaña de la misma manera que lo hacemos ante una escultura colosal, es porque nuestros ojos están educados artísticamente. En este mismo sentido, cuando vemos

juego en la naturaleza, hemos pasado el fenómeno de su movimiento, o de automovimiento sin fin (Aristóteles cit. en Gadamer, *La actualidad de lo bello* 67), por el filtro del concepto de juego que se ha construido y aceptado culturalmente.

De la imaginación, dice Gadamer, que es la facultad del hombre para figurarse una imagen (*La actualidad de lo bello* 57). Precisamente se hace uso de esta facultad cuando se utiliza la imagen que se ha construido del juego como símbolo y se aplica a la actividad en la naturaleza. La razón es que en el acto de explicar, de conceptualizar, se da un juego de imágenes, como un proceso de figuración poética (Huizinga 160). La poesía es un juego constante de imágenes y para explicarse el mundo, el hombre, desde sus estados primarios de desarrollo, siempre ha sido un poeta, esto en el sentido de que cuando no puede explicarse el mundo de modo lógico, acude a lo analógico: a la metáfora.

Otra analogía común entre los primeros antropólogos, es la que se hace entre el niño y el salvaje —o el hombre arcaico—. Huizinga cuando hace referencia al recinto antiguo, que al parecer constiuye un estado mental común del niño, el animal y el salvaje, puesto que, para tener acceso a las imágenes retóricas de la poesía hay que investirse del alma del niño, que para él, es esencia primitiva (145). El hombre primitivo hizo uso de la figuración poética, del juego de imágenes, del libre juego de la imaginación y el entendimiento, para explicarse el mundo exterior que desconocía y temía y creó el mito (156). El ritual, entonces, pareciera tener la función de una conducta tendiente a controlar, a ahuyentar lo que se teme. En cambio el niño, en su egocentrismo, no reconoce un mundo externo, su yo está expuesto al intercambio con un medio real pero que siente parte de él, y el juego se da como experimentación y comprensión de las imágenes mientras las crea.

Históricamente, el concepto de niño es relativamente reciente, corresponde a la modernidad, y constituye su principal aporte. En su origen, como lo menciona Maud Mannoni, citando a Foucault (127), esta concepción prevaleció encerrada y separada del mundo adulto. Sin embargo, el descubrimiento de la infancia, dirigió la mirada de la ciencia, especialmente de la medicina, la psicología y el derecho penal, hacia esa etapa de la vida del hombre. Es precisamente con el Dr. Jean Itard, alrededor del año de

1800, dedicado a la educación de niños sordomudos, con quien da comienzo la pedagogía especializada, al unir la medicina con la pedagogía, da el nombre de “medicina moral” a su práctica científica, en la cual pone todas sus esperanzas (137).

Anterior a este hecho, tal como refiere el texto de Bouzas (23), los paradigmas dominantes llegaron a comparar al niño con una planta a la que se debía permitir crecer biológicamente. Rastros de esta idea, que evidentemente dejaba de lado la importancia de la interacción social para el desarrollo del infante, se puede palpar en el nombre que aún conservan las instituciones donde se lleva a educar a los niños pequeños: “Jardín de infantes”. Este modelo “botánico” fue reemplazado por el zoológico, donde el conocimiento de la conducta de los animales era trasladado directamente del laboratorio, para comprender el desarrollo de los niños, por este motivo, su educación era comparable a un entrenamiento.

El niño era considerado, entonces, como un ser natural absoluto y para autores como Erik Erikson (O. Mannoni 139), quien basó sus observaciones en sociedades primitivas, debían de hacer frente a una ardua tarea de adaptación antes de integrarse a la sociedad. Erikson pudiera ser considerado como uno de los teóricos que elabora la metáfora del niño como salvaje.

Es importante retomar al Dr. Itard en nuestro análisis, puesto que él fue quien tuvo en sus manos la tarea de reeducar al célebre niño salvaje capturado en los bosques de Aveyron, en Francia en el año de 1801, cuando tenía aproximadamente 11 años de edad. Lo afortunado de este hecho, en relación con la presente investigación, y que servirá de clara ilustración para separar de una vez al niño de la sombra del salvaje, no está en la coincidencia de las palabras “niño” y “salvaje” en el mismo sujeto, sino en la persona de Itard.

El Dr. Itard encarna la tendencia científicista de su época, de teorizar un modelo ante el cual se empeñó en doblegar la esencia de Víctor, nombre con el que llamó al niño, perdiendo la maravillosa oportunidad de aprender de él. Considerando que al salvaje había que enseñarle todo, M. Mannoni resalta que el niño fue tomado como una pantalla donde Itard proyecta las ideas filosóficas dominantes en su época, todos sus inútiles esfuerzos buscaban cumplir con un saber teórico (142).

Itard consideraba a Víctor como una persona normal, sólo había que revestirlo de cultura. Pretendía elevar el salvaje al hombre moral (M. Mannoni 128). Sus esfuerzos metodológicos se concentraron principalmente en enseñar al niño un lenguaje, imaginando e inventando material didáctico y desarrollando un programa de cinco puntos que inspirara a pedagogos especializados incluyendo a Seguín y María Montessori (138).

Los errores de Itard, de acuerdo a Octave Mannoni hubieran sido casi imposibles de salvar por él mismo, puesto que guardaban íntima relación con el saber teórico de su época. Así, el tipo de enseñanza que aplicó con Víctor, fue una educación unidireccional, con castigos violentos, que incluían ser encerrado en el armario, y recompensas basadas en las necesidades fisiológicas del niño (agua, leche, nueces), tal como se entrena a un animal. La insuficiencia de sus preconceptos en una teoría del lenguaje, es quizá de lo que más padece Itard en sus facultades para enseñar al infante, ignorando totalmente que el niño es ya un ser lingüístico, puesto que encuentra maneras para dar a entender lo que necesita. Sin duda, en esta área fue más notable y vergonzoso el fracaso de Itard, puesto que era considerado un erudito en su época, sobre la reeducación del habla en los sordomudos. Itard, infructuosamente trató de enseñar a leer a Víctor, un aprendizaje carente de significado para el niño. Aunque Víctor dio muestras de ser capaz de imaginar, de inventar, Itard no tenía los recursos para aprovechar este talento ni aún para comprenderlo (138-150).

Cegado por su educación unidireccional y las posturas teóricas de su época, Itard desperdició la maravillosa oportunidad de aprender de su excepcional alumno, quien evidentemente, tras haber sobrevivido varios años en la naturaleza, sabía cosas. Esto sucede a pesar de que Itard tuvo la oportunidad de leer el *Emilio* de Rousseau (O. Mannoni 141). Seguramente, si se hubiera permitido un tiempo para conocer al niño, antes de intervenir en su educación, hubiera tenido más oportunidad de éxito en la tarea de integrar al “salvaje” a su cultura, puesto que su enseñanza hubiera sido dirigida a un aprendizaje significativo. Pero el reconocimiento de lo que el otro —alumno o paciente— provoca en el interior del interlocutor —maestro o analista— permitiendo el benéfico cambio de papeles, no llegará sino hasta décadas posteriores con el psicoanálisis (M. Mannoni 139), en estos términos escribe Donald Winnicott en su obra

Realidad y juego, al explicar todo lo que se logra cuando el psicoanalista se sienta en el suelo a jugar con su paciente.

Felizmente, Víctor no solo estaba bajo la instrucción “seria” de Itard, en su entorno existía además la Sra. Guérin, su nana, quien, sin buscar fines pedagógicos, se ocupaba desinteresadamente del niño, prestando más atención a sus mensajes y logrando interactuar con él. Ella participaba en los hermosos momentos de “niñerías”, tal como llamaba Itard a los juegos entre la nana y el niño y en los que pocas veces intervenía, y que tan benéficos resultaron para Víctor (O. Mannoni 143). Lamentablemente, por la poca atención que prestaba Itard a estas actividades y la imposibilidad de que la misma Sra. Guérin, pudiera hacerlo, no se cuenta con un registro sobre las mismas, el cual, bajo el análisis de las teorías contemporánea, tendría un incalculable valor. M. Mannoni hace una interesante anotación al pie de la página, enfatizando el papel relevante de las “niñerías” en la vida del niño salvaje, puesto que “en el mundo del juego, Víctor, nace a la existencia de los otros” (139).

Con todo y sus tropiezos, la experiencia de Itard con el niño salvaje de Aveyron, es considerada entre los primeros estudios que abordaron la infancia como tal, los cuales correspondieron en particular a la atención a niños excepcionales. Entre otros casos Bouzas (12) cita el de Mozart, como niño prodigio por Daines Barrington en 1770 y los reportes de William Cheselden sobre la ceguera en 1728. A esta etapa, siguieron los estudios que observaban a niños normales, que por lo regular se trataba de hijos o de familiares de los teóricos, como fue el caso Tiedmann en 1787 y William Prever en 1882. Bouzas considera que una tercera etapa en la evolución de los estudios del niño, la constituyen trabajos de tipo estadísticos de aspectos conductuales infantiles específicos. No es sino hasta la cuarta etapa que refiere, en que se intenta teorizar temas relacionados con el desarrollo infantil. Entre estos autores reconocemos los trabajos de Sigmund Freud, la Gestalt, el conductismo, y por supuesto Jean Piaget y Lev Vigotsky.

Es necesario adelantar un poco en este momento sobre la teoría de Vigotsky (Obras escogidas II 239), puesto que en su aportación sobre la zona de desarrollo próximo, podemos vislumbrar una de las razones primordiales del fracaso de Itard en la educación de Víctor.

El Dr. Enrique Martínez-Zalanova, pedagogo y antropólogo de la Universidad de Huelva en España, en la página web de la universidad, explica en relación al tema que, debido a lo prolongado de la etapa de crecimiento del hombre en comparación del resto de los animales de la tierra, depende para su supervivencia del contacto social, ya que su desarrollo cerebral, es en gran medida consecuencia de la capacidad de imitación de otros seres humanos, gracias a la cual se modela la mente y la cultura, incluyendo el lenguaje. De este contacto y de esta oportunidad de imitar la conducta, fue del que carecieron tanto Víctor de Aveyron como los otros casos de niños salvajes documentados —Peter, de Hanover en 1724; Tomko, de Hungría en 1767; Gaspar Hauser, de Nuremberg en 1828; el niño-lobo de Sekandra en 1872; Kamala, de Midnapur en 1920; el niño-gacela de Siria en 1946; el niño-mono de Teherán en 1961; y Genie, de Estados Unidos en 1970— algunos de los cuales convivieron con animales salvajes, de los cuales adquirieron —por imitación— ciertos hábitos.

Vigotsky encontró que ningún animal aprende por medio de la imitación o de la instrucción, su única alternativa es el adiestramiento. Su trabajo experimental le llevó a la conclusión que el desarrollo del niño en gran medida es producto de la colaboración mediante la imitación y es la fuente de la conciencia específicamente humana. El contenido central del concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Potencial es en realidad la medida de lo que el niño es capaz de aprender en base a la colaboración, es decir, a la instrucción. El niño se eleva mediante la imitación a un nivel intelectualmente superior. Empero, es importante subrayar que este concepto determina lo que el niño es capaz de aprender mediante la instrucción y que no sabe pero que le es posible de alcanzar en colaboración de su instructor, no se trata de una meta arbitraria, sino de un nivel de aprendizaje específico. Tanto la enseñanza del lenguaje como el aprendizaje en la escuela tienen como base la imitación (241).

Desde la primera lectura de la experiencia de Itard, salta a la vista que su premura por obtener éxito en su inusitada empresa, no consideró en ningún momento los extremos en las posibilidades de aprendizaje de su alumno: lo que el niño sabía, lo que había aprendido —y que le había permitido sobrevivir en los bosques— y lo que estaba en posibilidades de aprender gracias a su dirección.

Sólo basta observar la mirada de un niño, para comprender que cuando juega, en su mente hay una celebración de mil eventos: conexiones cerebrales que propician un aprendizaje. No se puede dar simplemente vuelta a la página cuando leemos que el niño juega en un momento de su vida, de la misma manera en que lo hace un cachorro, la principal propuesta de esta tesis es que mientras el niño juega, cualquiera que sea la forma de sus juegos, el niño experimenta, aprende y evoluciona.

En sus disertaciones, Huizinga (145), alcanza a vislumbrar el espacio de coincidencia que se puede dibujar entre el universo particular del niño, del salvaje y del poeta. Aunque, de hecho, estamos haciendo referencia a personalidades con características psicológicas muy diferentes, queremos figurarnos éste como un espacio que fluye en la fisura de tres “yoes abiertos” que se dejan seducir fácilmente por el juego de la imaginación y el entendimiento, de la figuración poética: El niño con su yo inmaduro, abierto, en construcción de si mismo y de un mundo exterior que se le pretende ofrecer ya organizado; el salvaje en defensa de un yo abierto y temeroso de los misterios del exterior, de un mundo por construir semánticamente; y el poeta que abre su yo por el placer de fluir desde el interior hacia un mundo externo que en sus manos es perfectamente plástico y re-construible.

1.2 Construyendo un concepto del juego.

La complejidad del juego plantea, desde la teoría, un concepto dinámico y en construcción, con una apariencia que se antoja polimorfa y cuyos elementos adquieren determinada dimensión dependiendo de la perspectiva de los ojos que la miren. Este hecho advierte del riesgo reduccionista que implicaría asirse a una sola definición, a un solo autor, y tomarlo como base única de análisis. Por este motivo, en este apartado se revisarán algunos de los aportes de filósofos, historiadores e investigadores, eligiendo de sus análisis ciertos elementos para estructurar una determinada visión del juego y empezar a bocetarlo, apuntando hacia la construcción de un concepto de juego que funcione como encuadre rector de esta tesis.

El juego se origina de un exceso de energía vital, según Huizinga (18) y Gadamer (*La actualidad de lo bello* 67), expresada en un movimiento de vaivén repetitivo, automovimiento (Aristóteles cit. en Gádamer *La actualidad de lo bello* 67). De este modo, la primera manifestación que se distingue del juego es la actividad, una actividad o conducta que se da cerrada en sí misma, que propone un espacio y se establece en un tiempo determinado, marcado por el principio y el fin del juego. El espacio físico, que se establece y delimita perfectamente por una habitación, un patio, un círculo de tiza o una hoja de papel, se extiende hacia otro espacio imaginado, a un “segundo mundo inventado” como dice Huizinga (21), un mundo metafórico que se recrea y persiste mientras el juego se da y al que cualquier distracción o intromisión lo hace desintegrarse como burbuja de jabón, puesto que no es posible prolongarlo sin más, a la vida cotidiana. El mismo autor nos refiere que cuando el juego se despliega en tiempo y espacio, la vida cotidiana permanece cancelada (29), entonces la vivencia corresponde a un momento de excepción. El espacio que abre el juego, se convierte en el ámbito de la creatividad, en menor o mayor medida, el que permite que surja el pensamiento divergente y, en el más afortunado de los casos, donde nace la experimentación y facetas expresivas de lo poético y lo artístico.

Con referencia a los mundos creados, también en palabras de Huizinga, encontramos que el juego hace posible el pasaje de lo material a lo pensado, con las posibilidades del uso del símbolo, he aquí la metáfora, a la que hemos llegado muy pronto y que posteriormente abordaremos con detenimiento.

Este espacio inventado, del que nos ocupamos, requiere del “como sí” para existir. La conciencia de la simulación, de saberse participante de un juego y la disposición de llevar a acabo la representación del rol preestablecido. En todo juego, ya sea colectivo o individual, la conciencia (Huizinga 35 y 40) del juego implica la aceptación y la sujeción voluntaria a las reglas que le dan un orden propio y absoluto (27).

Sin embargo, la intervención de la conciencia en el juego no implica una total racionalización de la actividad. Aún cuando la razón es el carácter más propio y distintivo del ser humano (Gadamer *La actualidad de lo bello* 67), éste es capaz de sacar su reserva emocional permitiéndose disfrutar del momento, pues el goce es

también elemento del juego. Llevado hacia el extremo, por más que un juego pudiera parecer una regresión a un estado salvaje del hombre, el orden y la regla persiste. Como hemos visto, algunos autores como Roger Caillois niegan su presencia en algunos juegos (35). La regla se da en todas las clases de juego y es esencial reconocerla y aceptarla voluntariamente para participar en él. Tanto las reglas de interacción entre los jugadores, como las que implican su rol, están preestablecidas. Aún y cuando el juego sea individual, contiene reglas a las que el sujeto se apega. Las reglas pueden ser, además, particulares de cada juego o nuevas, no concebidas todavía (Gadamer *La actualidad de lo bello* 63) como las que se establecen al crear una pieza de arte.

La regla hace posible la repetitividad, la reescenificación, la autorepresentación del juego, la cual es una más de las características señalada por Huizinga (27) y Gadamer quien la relaciona, además, con la identidad y coloca en la “autorepresentación” la esencia del juego (*Verdad y método* 68, 160). Es importante detenernos en este aspecto para evitar la estatización de la actividad lúdica. Aún cuando un juego tiene la posibilidad de repetirse infinitas veces, en ningún momento pierde, por ello, su esencia creativa. En la recreación, más que simple repetición, queda espacio para la expectación y la tensión del desarrollo y el final del juego. Podemos deducir fácilmente, recurriendo a las primeras clases de psicoanálisis, que repetir la actividad tal cual, daría paso al ritual, a la petrificación de la conducta y encuadrados en un esquema así, ya no existe la posibilidad de juego. La conclusión es sencilla: para jugar, el juego necesita conservar su espacio de libertad, libertad para el movimiento, para la re-escenificación, para la creatividad.

Aún más sobre la repetitividad: en su recreación el juego se reinventa a sí mismo, para Gadamer no se trata de imitar conductas idénticas de otros, sino que, necesariamente, el jugador que reproduce algo, hace sobresalir algunos aspectos mientras deja fuera o resta importancia a otros (*Verdad y Método* 159). La reescenificación del juego está marcada por el factor ontológico, subjetivo. El valor cognitivo del juego reside precisamente en la vivencia estética que proporciona en la representación. Este punto es el nexo requerido para conectar juego y conocimiento, aspecto que será relevante en el desarrollo de nuestra tesis.

Haciendo una breve revisión, en estos párrafos se ha reconocido energía vital, actividad o conducta, espacio, tiempo, conciencia, razón, goce, representación, regla, orden, voluntad, movimiento y repetitividad, entre los factores que matizan nuestro concepto de juego y que corresponden en gran medida al ofrecido por los autores revisados y que, con el valor que les hemos dado, forman parte de nuestra estructura. Sin embargo, se debe enfatizar, que enumerar una serie de características no es lo significativo para lograr una imagen, un concepto, lo esencial en esta construcción es la relación dinámica que los elementos del juego conservan entre sí.

No todos los autores reconocen la regla en la estructura del juego, Caillois, la excluye de los juegos de representación, como las muñecas o los soldados. Sin embargo, se ha visto cómo se requiere del encuadre de la regla para iniciar un juego. Otro aspecto en el que no todos los autores están de acuerdo es en lo relacionado a la “gratuidad” que Caillois menciona (7) y que en Huizinga podemos identificar como “desinterés” (25). Para estos autores, la actividad lúdica está desplazada de la vida útil del hombre, puesto que su práctica no proporciona satisfacción de necesidades básicas, no hay producción, ni ganancia real, ni pasado, ni porvenir. Queda, entonces, ubicada en una especie de paréntesis de la vida, como un pasatiempo, evidenciando en esta clasificación, que desde entonces el juego queda relegado de la educación infantil, mientras que el arte ha perdido su carácter de conocimiento, aspectos que en la actualidad pugnamos por recuperar.

Mientras lo anterior parecieran una descolorida fotografía del juego, en las mismas páginas de Caillois, encontramos citado en un análisis psicopedagógico, el trabajo de Jean Chateau, explicando que el juego contribuye a formar la personalidad del niño, que implica una prueba, más que un ejercicio y que en él, se adquieren determinadas capacidades. En esas líneas se reconoce el valor educativo, señalando que éste es mayor en cuanto más se aleja el juego de la realidad puesto que su función es la de desarrollar aptitudes (276). Por la íntima relación de este trabajo de investigación con el juego del niño, se ha reservado un espacio para el análisis psicopedagógico del juego, donde reflexionaremos sobre estas y otras cuestiones pertinentes.

Revisemos ahora la cuestión de dónde situar al juego. La idea de que el juego no está en el juguete es ampliamente aceptada y divulgada inclusive en cualquier medio de comunicación masiva que aborde el tema, sin embargo, la argentina Inés Moreno, considera que el juego tampoco lo hallamos en la actividad en si, sino dentro del jugador, lo que implica en él una actitud lúdica, y que además es la causa de la complejidad del juego por la intervención de la subjetividad de quien lo juega (31).

La actitud lúdica se convierte entonces en el estado anímico del ser humano necesario para jugar. Schiller, propone que el juego es el estado que hace perfecto al hombre (237). Por su parte, Huizinga, admite que al jugar, el hombre debe de hacerlo con la perfecta seriedad con la que lo hace un niño, aunque se contradice al decir que lo hace por debajo del nivel de los juegos sacros o de belleza —como el arte— (37), mientras que páginas más adelante expresa finalmente que para entender la poesía hay que aniñarse el alma (145). Pareciera ser, entonces, que el momento idóneo para el juego en la vida del ser humano, es la infancia.

Concentrando la atención ahora en la relación que guarda el juego con lo estético. Huizinga, hace notar la igualdad de términos para designar elementos de uno y otro campo, como por ejemplo: equilibrio, contraste, liberación, ritmo y armonía (27). Para Lotman, esta coincidencia corresponde a la intersección de espacios de sentido, que implica un espacio de diálogo entre ambos lenguajes. Precisamente, este autor, afirma que se requiere de dos lenguas como unidad mínima generadora de sentido, lo cual, tiene como una de sus consecuencias que la naturaleza del acto intelectual precise de la traducción de una lengua a otra (35). Tras lo anterior se debe aclarar que, aunque entre juego y estética hay un momento de coincidencia en el que continuamente nos movemos en nuestras disertaciones, no pueden ser abordados como si se tratara de mundos idénticos.

Pero la intersección entre el juego y lo estético es muy afortunada, y como se mencionó líneas arriba, la estética es la pieza que necesitábamos para ensamblar a nuestra construcción del concepto de juego, el elemento “conocimiento”.

Para descubrir el nexo entre juego y conocimiento revisaremos al pensamiento filosófico de Schiller y Gadamer, cuyas reflexiones finalmente recogen las ideas de sus antecesores, incluyendo a Platón, Aristóteles y Fichte, pero sobre todo, fuertemente influenciados por Kant, quien sostiene que el juicio de gusto está manifestado en el ejercicio conjunto (el juego) de la imaginación y el entendimiento (cit. en Gadamer, *La actualidad de lo bello* 21).

Recordemos que, según Huizinga, el juego se origina por una descarga de energía vital, el exceso de energía que el niño o el adulto no requiere para la satisfacción de sus necesidades básicas(18), y que bien podría ser lo que a partir de la teoría de los impulsos de Fichte (cit. en Schiller, LXII), Schiller considera como impulso de juego. Para Schiller, en el mismo sentido de la dinámica de los impulsos en la teoría psicoanalítica, el objeto del impulso del juego es la forma viva, entendiendo por ella las cualidades estéticas de los fenómenos: la belleza. Según el autor, su forma toma vida en nuestro sentimiento, mientras que su vida toma forma en nuestro entendimiento, refiriéndose entonces, a un conocimiento sensible que se da dentro del juego, a la estética. Tras estas ideas, quizá podamos alcanzar a comprender que hay alusión al conocimiento en la frase que Schiller escribe en su Carta XV: “el hombre juega con la belleza” (237).

El juego conjunto de la imaginación y el entendimiento en la idea de Kant, corresponde, según Gadamer (*La actualidad de lo bello* 77), a dos facultades humanas: la creadora de imágenes y la de entender por conceptos, de donde surge la significatividad. El juego es un todo significativo, explica, en las páginas de *Verdad y método* dedicados al tema, como tal, el juego es entendido en su sentido en el momento de su representación. Al ser un todo coherente, cerrado en sí mismo, autónomo, estructurado para hacer posible su reescenificación, el juego se explica finalmente como una construcción en la tesis de Gadamer (*Verdad y método* 164-151).

La representación del juego es un concurso de símbolos, donde cada participante tiene este carácter: objetos, ambiente, jugadores. Por el hecho de haber sido elegidos para formar parte del juego, todos los objetos son elevados a la categoría de sujetos, diferenciados de los objetos externos que nada tienen que ver con el juego, y disponiendo un espacio de nombres propios, en el sentido que le da Lotman en

relación con la importancia que adquieren en su participación, por su cercanía afectiva (53). Cada elemento es, entonces, un símbolo puesto que se haya investido de una imagen, representa un significado tal como lo entienden Goethe y Schiller (cit. en Gadamer *La actualidad de lo bello* 90). En un juego, la elección de los participantes obedece a ciertas reglas, al cumplimiento de una función, claramente entendible si recordamos el caballo de palo de Gombrich (2). Así, no cualquiera puede ser un vaquero, si no ha podido conseguir algo que sea sustitutivo de pistolas o sombrero; o no se puede ser una madre si no se tiene un hijo, ni cualquier objeto será un bebé, si no puede arrullarse (8). El área de juego debe, igualmente, cumplir con los requerimientos mínimos necesarios para cumplir con la función para la cual se le ha elegido.

Gombrich (9) considera que la imagen (en el juego) nos está sugiriendo algo más allá de lo que se presenta ante nuestra vista, con esta cita respaldamos el motivo por el cual, líneas arriba, al describir el espacio físico del juego, se hacía referencia al espacio inventado en el pensamiento, que participa de lo físico y lo desborda. Un observador puede percatarse de muchas acciones que suceden ante sus ojos, inclusive intuir lo simbólico del juego, sin embargo, éste se mueve en un nivel no visible, en un mundo metafórico que cobra vida en la mente del jugador, y al que se vuelve más difícil acceder desde evidencias directas.

En un juego nada sobra ni falta, para recrearse han sido reunidas las piezas justas, necesarias para darle significatividad y construir un todo coherente. En palabras de Gadamer (cit. en Schiller LXXI) tenemos que el juego se transforma en imagen formada, donde la identidad de los participantes se funde hasta lograr el aspecto de unidad (Gadamer, *Verdad y Método* 146).

Si en la representación el juego cumple su objetivo, y el vehículo de dicha representación es el símbolo, entonces la condición para jugar es acceder al símbolo. El ser humano es el único ser vivo que tiene la capacidad de producir y conocer mediante símbolos, sin embargo, esta capacidad requiere de un proceso de desarrollo que se alcanza en un momento de la vida del niño sano. Este aspecto, esencial para nuestra investigación, será estudiado detenidamente en el mencionado análisis psicopedagógico del juego reservado en el siguiente apartado.

Para concluir con esta sección, vamos a permitirnos presentar nuestra construcción de una imagen del juego, eligiendo la burbuja de jabón como metáfora explicativa, como forma que de vida a nuestra idea.

Los elementos que conforman la estructura del juego están tan fuertemente cohesionados unos con otros como las moléculas de la pared esférica y transparente de la burbuja de jabón que deliberadamente se deja flotar en el aire tras un leve soplido, que se ha de subrayar, se hace voluntariamente por el simple placer de verla surgir. El juego asemeja ese mundo esférico que se crea momentáneamente, un todo coherente cerrado en sí mismo, significativo, al cual la regla y el orden le dan forma; que contiene la tensión de la actividad interna, y se mueve dentro de un espacio perfectamente identificable y en un tiempo que se define entre un principio y un fin que acaba completamente con la ilusión de su existencia al desintegrarse la burbuja. Inclusive la transparencia de la esfera de jabón se acoge perfectamente a nuestra imagen de juego, puesto que para ser participante en el juego y representarlo, se requiere de una perfecta conciencia de sí y del mundo que se habitará aunque sea por un instante, un entrar en transparencia como lo expresa López Quintás (78).

En la misma alusión a la virtualidad y la transparencia del juego, Susanne Langer, apunta que se requiere una sensibilidad excepcional hacia la forma abstraída, para alcanzar el símbolo del sentimiento (55-56, 59), y cita las líneas de José Ortega y Gasset, donde escribe que el espectador, en su mayoría, no puede ver la transparencia que es la obra de arte, sino que fija su atención en la realidad humana representada (165), en la simple figura.

El espacio libre que flota en el interior de la burbuja, es el centro y esencia de nuestra construcción, el ámbito de la creatividad, como ya se había denominado, donde se recrea el juego. Dentro de él, las moléculas en uso de su facultad dinámica, hacen conexiones inesperadas, pues es el espacio de libertad que abre el juego, donde lo estético flota libre sin concepto, ya que este último depende de la subjetividad de quien juega, de su facultad creadora de imágenes y su facultad de entender por conceptos.

Un espacio de posibilidades, donde el hombre es realmente hombre, puesto que, cuando juega, hace uso del talento que lo distingue del resto de los seres vivos, y sin

perder la racionalidad, se vuelve emocional en el ámbito que proporciona el goce, el abandono y el éxtasis. Más, al conservar la razón, hay lugar para la reflexión sobre la significatividad del juego, visto como una totalidad de sentido, entonces, hay lugar para la experimentación, la invención y la poesía, lo cual solo puede dar origen a un tipo de conocimiento: el conocimiento sensible.

Antes de desintegrarse, la burbuja de jabón —nuestra metáfora del juego— logró su cometido, hizo posible el movimiento libre en el sistema de los conceptos, de esta forma se llega al conocimiento de acuerdo a Vygotski (*Obras escogidas* 199) hacia quien transitaremos en nuestro análisis del juego, no para dejar atrás las ideas de los pensadores que hemos revisados y que tan útiles han sido para iniciar con la construcción de nuestro concepto de juego, sino porque, como el mismo autor lo menciona, “percibir las cosas de otro modo, significa al mismo tiempo, adquirir nuevas posibilidades de actuación con respecto a ellas” (213).

1.3 El percibir de la psicología.

Utilizando ahora como metáfora un cristal poliédrico, para cambiar la mirada y atisbar desde otro ángulo, el de la perspectiva de la psicología, en esta construcción del concepto de juego se necesitará considerar dos de los enfoques principales de esta disciplina científica: el que hace énfasis del aspecto cognitivo y el que privilegia el tema afectivo, para abordarlos, será necesario ver de lleno el desarrollo del niño, cuyo sano crecimiento exige la interacción y el equilibrio de ambos. El propósito es enfocar el interés sobre el símbolo y dimensionar su papel en el proceso de creación del individuo. Howard Gardner se refiere al símbolo como la unidad básica del pensamiento humano, así mismo, indica que los sistemas de símbolos constituyen las entidades básicas de las que se vale el hombre para operar dentro de contextos significativos (71). De los símbolos, dice, depende el funcionamiento del pensamiento, a los cuales llama formas vitales de actividad puesto que son los únicos medios de que dispone el hombre para construir y sintetizar la realidad. La simbolización es una actividad en la que están

implícita la imaginación y la creatividad humana, gracias a la cual se crean significados y se producen y resuelven problemas en formas creativas (77). Como se planteará en los siguientes párrafos, el símbolo surge del juego y es a la vez productor del mismo, además, la capacidad de simbolizar hace posible la construcción de significados, siempre a través del referente afectivo-cognitivo que motivan sus imágenes.

Desde este cristal se tendrá la oportunidad de analizar la dinámica entre los elementos estructurales que ya revisamos y que dan forma al juego, pero con el matiz que les imprime la psicología. Así, el espacio, el tiempo, la regla, la ficción o simbolización, la movilidad, la representación, la repetición, el goce, la voluntad y la conciencia, adquieren un papel esencial y significativo en el desarrollo del niño. En las siguientes líneas se destaca cómo la importancia del juego radica en la vivencia que proporciona al niño, reconociendo que su valor estriba en su carácter de proceso, de tal manera que Vigotsky, en su lección pronunciada para el Instituto Pedagógico Herten en 1933, en Leningrado, llega a considerarlo, en el desarrollo del niño, como la línea dominante en la edad preescolar.

Como se destacó en el segundo punto de este capítulo, para jugar es necesario acceder al símbolo, puesto que el juego mismo constituye un sistema de símbolos. El juego y la producción simbólica tienen un origen simultáneo, el uno hace surgir al otro. De acuerdo a Donald Winnicott, la presencia del otro posibilita al bebé la creación del mundo exterior, este otro es la madre. El bebé de 4 a 6 meses de edad recibe de ella su primera posesión “no-yo”, es decir, un objeto del exterior que permitirá al niño elaborar la ausencia de la madre. Una simple frazada, o un muñequito de franela, puede cumplir este papel de primera posesión “no-yo”, al que el psicoanalista denomina objeto transicional, objeto que a su vez, constituye un símbolo por estar cargado afectivamente y por las posibilidades de conocimiento del mundo externo que ofrece (21). Cualquiera que haya tenido contacto con un bebé, podrá constatar lo difícil que resulta separarlo de su juguete especial, el cual, es también imposible de reemplazar por otro cualquiera, aún y cuando presente un gran parecido físico o sea más atractivo. ¡Cuántas niñas prefieren arrullar a su vieja muñeca sucia y maltratada por el uso, que a una muñeca nueva! Este objeto, además de haber cumplido con los requerimientos mínimos, referidos por Gombrich, para funcionar como sustituto del objeto real (4), es un objeto que se encuentra cargado libidinalmente, aplicando el término psicoanalítico que explica

adecuadamente el origen de este fenómeno. De esta manera, no sólo no se puede cambiar la muñeca a la niña, sino que en ocasiones, para sorpresa y frustración de muchos adultos, es igualmente difícil de sustituir el simple palo de escoba con el que habitualmente juega un niño, por un caballito de madera recién comprado. Paulatinamente, el objeto transicional del que se hablaba en un principio, se irá descargando, Winnicott afirma que esto sucede a medida que se desarrollan los intereses culturales en el niño (32).

Más adelante podremos contrastar el papel que Piaget da a este objeto al que llama “inadecuado” en relación a un esquema ritualizado pero que aparece como señal inequívoca de la formación del símbolo (142). La lectura del texto hace parecer que este objeto se escoge accidentalmente, sin que responda a ningún requerimiento, mientras que para Winnicott, este objeto, desde el momento en que es entregado por la madre, es cargado libidinalmente y por lo tanto es insustituible.

Dentro de este espectáculo que ofrece el niño montado en su caballo de palo o la niña arrullando a un bebé de trapo, se devela la metáfora, la cual, según el propio Gombrich, es posible gracias a la elasticidad de la mente humana, que es capaz de percibir y asimilar las experiencias nuevas como variantes de otras anteriores, de encontrar equivalencias entre fenómenos e intercambiar unos por otros en un constante proceso de sustitución (13-14).

Cuando la madre, le ofrece al bebé un sustituto de su presencia —para ayudarlo a soportar su ausencia—, está desilusionando al niño (Winnicott 30). De esta forma empuja al niño a dar el primer paso de su desarrollo emocional e intelectual, desvaneciendo la fantasía de su omnipotencia e insinuando la existencia de un mundo externo que, pese a estar ya ahí, hay que empezar a construir. El primer objeto transicional constituye el primer símbolo y por ende, la primera experiencia de juego. El bebé, paulatinamente irá aprendiendo a construir y a comprender los símbolos, algo imprescindible en la vida del ser humano, la cual transcurre en un universo simbólico y donde, según Gardner, resulta casi imposible imaginar un dominio de su expresión que no los contenga. Así, el niño tiene la tarea de adquirir la capacidad de reconocer, contenida en ciertos elementos, la representación de objetos o experiencias del mundo (156).

La zona intermedia entre el bebé y la madre, plantea una zona neutral de experiencias, libre de ataques externos (Winnicott 30), este es el espacio psicológico y el tiempo compartido, en el que se da el juego. Esta zona se vuelve necesaria para el intercambio del niño con el mundo y puede ser observable porque no se ubica dentro del pensamiento del bebé, ya que no se trata de una fantasía, ni tampoco se puede colocar fuera, en el mundo exterior, porque no es la realidad, sino que está situada en el espacio que surge junto al niño, manifestado en sus momentos de juego.

“Jugar es hacer” apunta Winnicott para indicar que el niño requiere manipular las imágenes recién logradas para conocer y construir su mundo (64), pero podemos elevar esta frase y completarla con la propuesta de María Luisa Martínez (refiriéndose al dibujo), y decir entonces que jugar es... “pensamiento en acción” (11).

El juego es creación, construcción de significados, de imágenes que van ligadas a la capacidad de simbolización del ser humano. El niño crea su mundo en el juego, en un estado parecido al alejamiento, que permite la concentración (Winnicott 76) y a medida que lo crea y lo interioriza, se enriquece a sí mismo, por lo que se podría decir, que la primera construcción del juego es el Yo.

En cuanto a la regla como parte del juego, también en el discurso de la psicología, ha sido un punto de larga discusión. Para Jean Piaget, la regla no participa en la actividad lúdica sino hasta que surgen los juegos colectivos entre los niños, lo que, según este autor, sucede de los 11 a los 12 años de edad y perdura hasta la edad adulta (152). Este acontecimiento, además, deja atrás al símbolo lúdico. Esta edad, que marcaría el fin de la infancia para Piaget, coincide con la señalada por Martínez, como el principio del deterioro de la capacidad de simbolizar del niño (25). Esta autora, basa sus explicaciones en las observaciones hechas sobre el dibujo infantil, el cual, para ella, ya no es el mismo después de la niñez. Pero sucede que al llegar la edad de la transición, la simbolización adopta otras formas de expresión y sigue cumpliendo su función imprescindible como constructor de la identidad en la vida del adolescente, sólo que el joven, quien se ha vuelto más reflexivo y crítico sobre su propio desempeño en el dibujo y en todas sus actividades, se exige más y suele buscar perfeccionar su

expresión gráfica o abandonarla para adoptar otras formas en las que se siente más seguro (Vigotsky 47).

Pero volviendo al tema de la regla, Winnicott la advierte desde el origen del juego. Aún y cuando no lo mencione literalmente, no se hace necesario. Para él, el juego se desarrolla desde el objeto transicional, hasta el juego colectivo y finalmente dirige su rumbo hacia la cultura. Y este proceso de aculturación del niño, donde participa activamente la conducta del ambiente, implica una relación de acatamiento con el exterior, reconociendo paulatinamente un mundo que exige adaptación, en otras palabras: sujeción a las reglas (93). Así, las reglas están presentes desde la primer experiencia de juego, no como elementos pasivos, sino como directrices en la vivencia del niño. Esta explicación, sin duda recuerda el texto de Freud, *El malestar en la cultura*, pues está escrita siguiendo sus términos.

Entre la regla y la ficción hay una relación que no todos los autores reconocen. Piaget identifica el comienzo de la ficción, con la aparición de los esquemas simbólicos o símbolo lúdico, que se da con la ritualización de este esquema y su aplicación a un objeto al que llama “inadecuado” (142) o símbolo deformativo. Distingue y separa el juego simbólico, o para el caso ficticio, y el juego con reglas (Piaget 124), puesto que el desarrollo del primero con la socialización, da lugar al símbolo representativo u objetivo, mientras que el segundo cede el paso a la regla colectiva y esta, a su vez, puede conducir a la adquisición de valores. En contraparte, Lev Vigotsky (El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño), considera que ficción y reglas se suponen mutuamente. Este autor señala la coincidencia entre las situaciones lúdica y real del niño poniendo como ejemplo su observación de un juego entre hermanas a quienes se les sugiere que jueguen precisamente a “las hermanas”. Tras la propuesta de esta situación “ficticia” las niñas se dispusieron a jugar, mostrando su ser hermanas, es decir, aceptando las reglas de comportamiento entre hermanas reales (que lo eran) mientras que en la vida real, acostumbraban a ignorar o a pelear una con la otra. Vigotsky enfatiza que, sin que el niño lo advierta, la vida real se transforma en una regla de comportamiento dentro del juego, un modelo al que hay que sujetarse, de manera que en el juego, donde se da una situación ficticia, existe una regla, reglas derivadas de la misma ficción. Esta afirmación implica que en el juego, la libertad de la que aparenta disfrutar el niño, es en realidad, una ilusión puesto que permanece apegada a una regla.

Aun cuando el juego no parece ofrecer una libertad total de actuación, puesto que se apega a reglas, queda aún un espacio de libertad para la movilidad de las imágenes que conforman la representación.

El juego está relacionado significativamente con el niño sano (Winnicott 65). La implicación de juego y salud es reconocida, no solo por especialistas, sino por docentes y padres de familia, inclusive el mismo niño considera que estar sano o “bueno” significa poder jugar. Para los niños el juego es utilizado como el medio que le permite reducir y manejar estados emocionales como la tensión, la frustración y la ansiedad (Ullán, 106).

Por esta particularidad, el juego ha sido ampliamente utilizado por los psicoanalistas en la terapia infantil básicamente. Psicólogos, como el ya citado Winnicott y Axline (177), lo valoran como el medio natural de expresión de los sentimientos del niño, donde se manifiestan ideas y pensamientos asimilados en el contacto social. De la misma manera, se considera que el niño expresa en sus juegos, lo que le gustaría ser. Pero, sin duda, lo más relevante de la actividad lúdica del niño, y que es de lo que se vale el terapeuta para sacar adelante a su paciente, es la posibilidad de elaboración que se da en el transcurso del juego. Nuevamente, vemos que su importancia radica en el proceso. Herbert Read, explica cómo el psicoanálisis lleva a los educadores a reconocer una influencia más amplia en el desarrollo del niño. Además de descubrir el mundo, el juego procura al niño equilibrio psíquico puesto que le permite externar, elaborar y llevar hasta cierto grado de armonía sus tendencias psíquicas internas. En esta medida, el niño puede trabajar lúdicamente sus fantasías, deseos y temores e integrarlos a su personalidad. En la vida psíquica del niño, el juego adquiere valor como índice de su individualidad (166).

Este hecho tiene especial relevancia en relación a los impulsos del niño, posibilitando la sustitución y facilitando la renuncia. Para realizar la satisfacción de impulsos, o en su defecto la sustitución o la renuncia, el niño, según Vigotsky (El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño), hace uso de una nueva formación de su conciencia: la imaginación, la cual, aparece en la infancia primero como acción. El juego, para este autor, es imaginación en acción, señalando que más tarde, cuando el

desarrollo mental del escolar y el adolescente lo favorece, se puede considerar a la imaginación como juego sin acción. Gracias a la imaginación, la manipulación de los impulsos, aunque dentro del juego es ilusoria, permite la maduración de las exigencias, o necesidades afectivas, del niño. Vigotsky considera que estas exigencias son la motivación principal del juego del niño, aunque este hecho escape a su conciencia: el niño juega, pero no sabe para qué o por qué lo hace. En el juego, estas exigencias pueden ser aplazadas, sustituidas o elaboradas para su renuncia, como resultado de ello se obtiene, por supuesto, el desarrollo afectivo del niño en favor de su integración psíquica.

El juego, y las variadas formas en las que el niño lo manifiesta, es expresión creativa. Vigotsky determina como ley fundamental de la creación infantil establecer su valor en el proceso de creación y no así en su producto (62). Lo importante, dice este autor, es que los niños tengan la oportunidad de ejercitar su imaginación creadora y cristalizarla. Martínez, en estos mismos términos, manifiesta en su texto que el énfasis del proceso creativo se haya en “las fases de impregnación simbólica”, en los descubrimientos que el niño realiza a raíz de su propia expresión y de la reflexión que se da en respuesta a la vivencia (47).

Dentro del encuadre de todo juego, existe un espacio de movilidad, de reflexión sobre determinada situación. Los objetos se traen al espacio del juego para su encuentro con ellos, su reconocimiento y su valoración. La movilidad dentro del juego permite nuevas construcciones entre los conceptos nuevos y los ya conocidos por el niño. La simbolización acerca al espacio de juego los objetos que no se tienen al alcance, y la movilidad hace posible la reconstrucción de los mismos en la representación. Cuando se representa un juego, el niño tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus imágenes, pero además, sobre la relación dinámica que se da entre las mismas. Martínez considera que el pensamiento no se conforma con la formación de conceptos, sino que exige develar sus relaciones (73). La movilidad hace surgir la creatividad que a su vez, ofrece buscar nuevas alternativas y relaciones insospechadas. Pero, ante la movilidad, en el juego del niño hay una fase necesaria de estabilidad.

Ante los ojos de un adulto, los juegos de los niños parecerán repetitivos. Es común encontrarlos jugando con el mismo objeto, mirando los mismos programas de televisión, o dibujando con insistencia las mismas figuras. Pero la repetitividad en el juego es también un elemento de su estructura que cumple una función importante en el desarrollo del niño, permite la estabilidad emotiva y cognitiva al fijar y estabilizar los símbolos y signos, así como los nexos significativos que se dan entre ellos (Martínez 80). El objetivo primordial de esta fase es el de obtener control sobre las recientes adquisiciones y alcanzar la constancia de la forma construida, y que a su vez pueda ser interiorizada como referencia a su propia estabilidad en medio de un mundo aún confuso.

Todo juego inicia como imitación, para Vigotsky, esta cualidad humana cumple con un gran papel en el desarrollo del niño, pero, así como la imitación que hace el niño, no es una representación tal cual de la realidad, como si se tratase simplemente de un recuerdo puesto en escena, en el juego se da una transformación creadora de lo vivido, organizada y combinada con el fin de conformar una nueva realidad que responda a las exigencias del niño (*Imaginación y creación en la edad infantil* 8). Sumando a este aporte las conclusiones de Martínez se tiene que aún la repetición del mismo juego tiene un principio de progresión cuya tendencia apunta hacia la movilidad, lograda por una diferenciación secuenciada y una experimentación en la búsqueda de la innovación (80). Es decir, el juego aunque se repita una y otra vez, nunca es el mismo.

Entonces comprendemos ahora que, según Martínez, estabilidad y progresión conforman la expresión del niño (80). En palabras de Vigotsky, encontramos que en la progresión de sus juegos, el niño utiliza las cosas en actitud exploratoria, que en un principio es por supuesto motora, llevándola hasta el límite (70). Con las posibilidades de observación que brindan estas explicaciones, y en la medida en que “nuestro ojos están habituados a ver lo que saben” (Malaguzzi, cit. en Hoyuelos 189), un simple día de campo proporcionó ejemplos muy ilustrativos de cómo los niños, en sus juegos, exploran los objetos hasta casi agotar sus opciones de uso. Estos ejemplos se narran a continuación:

En un día de campo familiar, apenas estuvo a la vista, una cuerda amarilla fue el pretexto para llamar la atención de los niños, quienes la convirtieron en el

centro de sus juegos. Más de uno estaba interesado en experimentar con ella. Así, se sucedieron en el lapso de media hora a lo mucho, una variedad de juegos inventados con el mismo objeto. Primero, mientras un chico de 10 años sostenía la cuerda de un extremo, intentado empezar algún juego con él, el pequeño de 2 años 7 meses corrió alrededor de su primo con la otra punta en sus manos, hasta enredarlo y casi hacerlo caer, pero en el momento en que ya no tubo cuerda para seguir su carrera, dio la vuelta y giró en sentido contrario (Foto 1, A y B). Unos momentos después, dos niños más se habían sumado al juego y ahora, el pequeño enredaba a tres, incluyéndose él (Foto 2).



Foto 1, A y B



Foto 2

Pronto, el juego con la cuerda cambió, ahora, era sostenido en los extremos por un niño de 10 años y una niña de 6, lo movían de manera que zigzagueaba en el piso, como si se tratara de una culebra, mientras el niño pequeño lo saltaba (Foto 3). Cuando tocó el turno a la niña, la culebra parecía estar más enfurecida, de lo que en un principio ella se quejó, aunque finalmente la saltó gustosa (Foto 4). Los niños no siempre estaban de acuerdo en las reglas a seguir, cuando esto sucedía, jaloneaban de un lado hacia el otro la cuerda y, aunque de lejos lo asemejaba, no se trataba de un juego sino de un pleito. Finalmente, segundos después, la niña de seis jugaba con el más pequeño, ahora, ambos sostenían la cuerda alrededor de sus cinturas y caminaba de un lado hacia el otro por la orilla de la presa. Ante un observador un tanto retirado de la escena, parecía un trencito, por el pasito corto que llevaban los niños, pero no, resultó ser un trineo en el que el pequeño hacía el papel de Santa Claus y la niña de reno (Foto 5).



Foto 3



Foto 4



Foto 5

La descripción anterior, mostró cinco formas de uso creativo de un objeto en un juego, en un lapso de treinta minutos aproximadamente. El caso contrario, el del enquistamiento de la imaginación, se encuentra ejemplificado en el texto de Lowenfeld y Brittain, en el que se explica que un niño no siempre es capaz de seguir adelante en su desarrollo creativo, en ocasiones se queda atrapado en la representación de un esquema gráfico (41). Esta repetición sin posibilidad de movilidad, atasca al niño y nubla su creatividad. Sin pretender influir en su expresión gráfica, Lowenfeld estimulaba al niño a establecer nexos y a ampliar el campo de su experiencia, de esta forma, si el niño no lograba hacer más que el dibujo repetido de un avión, conseguía sacarlo adelante haciéndole reflexionar sobre los elementos que pudieran tener relación con esa figura: cielo, nubes, aeropuerto, etc. y lo animaba a completar el dibujo con ellos.

Uno de las primeras ideas que se plantearon desde el inicio de este apartado fue la interrelación del desarrollo afectivo y el cognitivo, por supuesto se ha sumado el impacto implícito en el desarrollo social del niño. En este sentido, ya apuntamos páginas atrás, que mientras el niño juega, hay una parte que puede ser observada de su actividad lúdica, sin embargo, muchos de los sucesos relevantes para el niño escapan a la vista. Son el aspecto exterior y el interior del juego al que se refiere Read, quien agrega que el aspecto interior o psicológico guarda el significado que el juego posee para el niño (167). Según Vigotsky (*El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*) el niño ha aprendido a actuar una situación cognoscible dentro de una situación no

visible, es decir, ha aprendido a jugar en la mente, aun cuando requiera apoyarse en objetos y conductas reales, gran parte de la actividad lúdica deja de ser perceptible en la representación porque el niño ahora tiene la posibilidad de pensar, ha internalizado el juego.

En esta explicación se destaca claramente la relación que existe entre afecto y cognición dentro del juego, como dijera Dorfler (cit. en Martínez 35) todo acto afectivo supone uno intelectual, puesto que en la expresión artística (que se puede aplicar perfectamente al juego infantil), no es posible generar emociones si no son aprehendidas intelectualmente. Esta autora considera que “todo sistema de representación simbólica supone el máximo exponente del entendimiento humano, a través del cual se manifiestan no solo los contenidos mentales, el sentido de las cosas y los acontecimientos, sino también los movimientos emocionales que impregnan el ejercicio del conocimiento”. Vigotsky apuntaría que “el sentimiento al igual que la idea, mueve la creación del hombre” (*Imaginación y creación en la edad infantil* 17).

De acuerdo a Winnicott y a otros tantos autores, el juego es siempre una experiencia creativa, solo en el juego, el niño, el adolescente y el adulto gozan de la libertad de ser creadores (75). Como se ha señalado reiteradamente a lo largo de esta tesis, la imaginación creadora lleva consigo un proceso que resulta muy favorecedor en el desarrollo del niño. Vigotsky considera que aún en la vida cotidiana, la creación es indispensable para la existencia del hombre (21). En su estudio, este autor expone la idea de que toda creación es estructurada con elementos de la realidad conservados en su memoria, es decir, son producto de combinaciones nuevas de dichos elementos, modificados y transformados por la actividad de la imaginación logrando formas no conocidas en la experiencia real.

La imaginación creativa sigue todo un proceso antes de expresarse o materializarse. Vigotsky describe que este recorrido inicia en la percepción exterior, llevada hacia el interior, para la adquisición de experiencias. Este material es posteriormente dissociado, etapa en la que se hace la distinción de los diferentes rasgos del elemento, atendiendo a unos y desatendiendo a otros, es decir, sobrevalorando o subvalorando. Después de hacer esto, es posible la asociación, que implica la

combinación de las diferentes imágenes y la organización de las mismas en un sistema que estructure un cuadro complejo. Este autor agrega que la base de la creación implica siempre una necesidad de adaptación. La imaginación se pone en marcha tras un desequilibrio que provoca el surgimiento de necesidades y aspiraciones (21-26).

Hacia el final del recorrido, la imaginación creadora completa el círculo en la expresión material de sus imágenes. Las cuales, al formar parte del mundo real, pueden formar parte de un nuevo proceso creador, como experiencias nuevas. Es pertinente citar en este momento las consideraciones de Winnicott (53), quien de acuerdo con el propio Vigotsky (36) distinguen la imaginación creativa de la fantasía, explicando que esta última obstaculiza la acción en el mundo real e inclusive incide negativamente en la vida psíquica del individuo, puesto que la imaginación queda mal elaborada al no alcanzar la expresión material. Según Groce, (cit. en Hoyuelos 144), “una imagen no expresada, que no sea palabra, canto, dibujo, pintura, escultura, arquitectura, palabra como mínimo susurrada para uno mismo... es algo que no existe; se puede proclamar su existencia, pero no afirmarla, porque la afirmación cuenta como único documento que dicha imagen esté corporizada y expresada”. En la adolescencia, es imprescindible invitar al joven a expresarse y a no perderse o encerrarse —como tiende a hacerlo— en sus fantasías. Winnicott también considera el extremo opuesto, cuando un individuo no se permite habitar su propia subjetividad, y tener contacto con el aspecto creador de la realidad (95).

Toda esta revisión teórica lleva a considerar que, tal como lo afirma Vigotsky (El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño), el juego constituye una zona de desarrollo potencial (ZDP) del niño. Este concepto es definido así por su autor: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”. Estimulando su crecimiento afectivo y cognitivo, en la situación ficticia creada en el juego, el niño está siempre por encima de su edad media y rebasando su conducta cotidiana habitual, intentando dar un salto más allá de su condición evolutiva actual. Para este autor, en el juego del niño surge “la acción en un campo imaginario, la creación de una intención espontánea, la formación de un plano

de vida y de motivaciones voluntarias” todo esto planteado en el más alto nivel de desarrollo.

Tras esta mirada contemplativa del juego a través de la psicología, será posible dedicarse a la tarea de trasladar los conocimientos adquiridos hacia dos formas de expresión infantil: el dibujo y la narración literaria. Esta progresión del juego hacia estas dos formas de su manifestación, es posible si se considera que, retomando a Vigotsky, la creación sincrética es la forma primaria de creación infantil. Al parecer, cuando juega, el niño no limita su forma de expresión, por lo cual, en un momento dado y de acuerdo a su sentir, dramatiza, dibuja o, cuando le es posible, escribe. Para este autor, el juego del niño es algo así como la raíz general de toda su creatividad, de modo que si el niño se inclina hacia un tipo de expresión en particular, como el dibujo por ejemplo, esto no le impedirá tomar elementos de otras manifestaciones creativas para integrarlos (57). Luquet (cit. en Sainz) dice que el dibujo es una diversión para el niño, “un juego que intercala entre los otros”.

Centrarse en un solo tipo de producción simbólica infantil tendería a un reduccionismo innecesario en esta investigación, sabiendo que los niños harán uso del dibujo y la palabra en la medida en que lo sientan conveniente. El dibujo infantil se hace acompañar de la palabra aún antes de que el niño aprenda a escribir, mediante signos que pretenden decir algo y que el niño “lee” como si se trataran de letras o de la etiqueta de la imagen gráfica (Ferreiro y Teberosky 86).

El siguiente análisis tendrá la invaluable oportunidad de obtener información de la propia producción simbólica infantil, observar la teoría viva, encarnada. Concretamente se revisarán por un lado, los dibujos y narraciones que realizaron más de quinientos niños, de seis a doce años de edad y por el otro, se completarán con anotaciones hechas durante la elaboración de los mismos. Para llevar a cabo esta labor se debe considerar que, para Luquet (cit. en Sainz) en el caso del dibujo —y en el de la escritura también—, existen dos componentes distintivos: la comunicación y la evaluación. Al ser estas formas creativas juegos con un “registro” gráfico, están destinados a la observación de otras personas, entre las cuales se incluye el propio

niño. Esta perspectiva ofrece al infante, la oportunidad de reflexión sobre su propia elaboración simbólica.

Finalmente, se hace necesaria una última reflexión a título personal para enfatizar que, si a lo largo de este capítulo se ha evitado utilizar el término de “arte infantil” para hacer referencia a la expresión del niño, ha sido únicamente porque no es el propósito de esta investigación determinar si su producción es arte o no. Sin embargo, resulta importante hacer notar que, estudiando la imaginación creativa de los niños, ha sido posible advertir mucho del conocimiento que existe sobre el arte adulto.

1.4 Mirando a distancia.

“Formarse, significa entrar en el juego de la creatividad, de la creación de vínculos fecundos con las realidades del entorno que son capaces de suscitar y co-realizar encuentros”.

Para entender la experiencia estética y su poder formativo.

Alfonso López Quintás

Ahora, para tomar distancia, se deben extender las alas y levantar el vuelo, con el ánimo de ampliar la perspectiva mientras se gira en torno al mundo que se ha encontrado. La primera idea que surge es que, en el juego, lo esencial no lo constituyen las imágenes que van surgiendo en su transcurrir temporal, sino la movilidad de esas imágenes (Bachelard 9-12). Son conceptos que se conservan abiertos a nuevas relaciones, y que al contrastarse unos con otros, se transforman continuamente, como si se atisbara dentro de un kaleidoscopio que gira su eje con el compás del reloj, provocando que en cada movimiento todo se renueve en su interior. En todo momento el juego ha sido considerado como imaginación creadora, y lo que se ha logrado develar en las lecturas es una forma viva (Schiller 18), que como tal, se mueve en el tiempo y se nutre de instantes irrepetibles. Para explicarla, la metáfora apropiada continua siendo la burbuja de jabón.

Se vuela, entonces, en torno a una esfera tornasolada, que flota libre. Sólo cuando la distancia se acorta, es posible percibir que se mueve en el viento que se agita con las alas, porque la burbuja no flota sola, esta es una imagen formada por dos. Y a medida que se está más cercano a ella, la delgada película refleja un rostro conocido, que puede verse cada vez con mayor nitidez. Sucede que, en un destello de conciencia, se comprende que la superficie es realmente transparente y el gran descubrimiento consiste en reconocer que, súbitamente se vuela en el interior de la burbuja de jabón: mundo efímero, que en tanto se eleva, se quiebra y del que se surge en una imagen nueva.

Esta analogía de un encuentro, tal y como se quiso interpretar del texto citado de López Quintás, ilustra el constante encontrarse con y en el otro, que para formarse, un niño debe asumir desde su nacimiento: encuentros lúdicos con otros ámbitos, con otros mundos (12). Encuentros que se vivencian en unidades de tiempo, en momentos creativos que enriquecen la existencia.

Aunque no se pretende haber agotado el estudio teórico sobre el juego, que permitiera finalizar la construcción de su concepto —pretensión que resultaría imposible dada su complejidad—, la imagen hasta ahora formada ha alcanzado una coherencia suficiente para permitir hacer un análisis valioso de la dinámica lúdica en la expresión gráfica y literaria infantil, definida como el objeto de esta tesis. Tomar esta distancia de perspectiva permitirá reflexionar sobre algunos conceptos que son punto de coincidencia entre el pensamiento estético y el psicológico.

Desde su origen, el juego es siempre de dos, de acuerdo a Winnicott, el primer espacio de juego se establece entre el niño y la madre (29), en Matthews es llamado espacio psicológico de “protoconversaciones” (34) y López Quintás llama a este primer encuentro diádico “el ámbito primario” o “protoámbito” (16), Gadamer expresa que el juego supone siempre al otro, aunque parezca que se juega solo. Este otro no siempre hace referencia a otra persona, sino a ámbitos de realidad en palabras de López Quintás. En efecto, en el espacio de juego que el niño aprende a construir con el otro, posibilita el encuentro con realidades. En este encuentro se aprende, además, a reconocer la amplia gama de posibilidades de interacción con ellas, se aprende a elegir

y a responder creativamente, a entretenerse lúdicamente con el otro (16). El término de dualidad vinculado a la creatividad, implica que para ser creativo, el hombre, como ser de encuentros, tiene necesidad de abrirse al otro, lo cual no resulta en detrimento de su propia realidad, sino por el contrario, al participar en lo valioso, se eleva a un estado mejor de sí mismo (26). Read, expresa que la educación, como proceso, debe procurar tanto la individuación del ser humano, como su integración a la sociedad, es decir, reconoce el valor de la singularidad del individuo tanto como su unidad en la sociedad en la que habita (31, 278).

La base de esta relación lúdica ambital que se establece y mediante la cual se enriquece el ser, es la confianza. López Quintás la explica como una entrega “confiada y humilde” y no como “una simple afirmación de sí mismo frente al entorno” (13). Winnicott, en total acuerdo, determina que en el bebé establece un estado de confianza en la madre cuando en ella existe la disposición de participar en el papel de ser lo que el niño tiene la capacidad de encontrar, a la vez que es ella misma, creando la experiencia intrapsíquica de omnipotencia en el pequeño. Así se forma un campo de juego, el espacio potencial que une a la madre y al niño (71).

Este espacio que abre el juego del bebé y la madre, posibilitará paulatinamente el encuentro con la realidad que circunda al niño. Esto implica no sólo su reconocimiento sino la adaptación a las reglas que lo ordenan. Como ya se ha citado, Winnicott menciona que esto permite la aculturación del niño (32). Lo extraordinario de que esta introducción al entorno social y cultural se vaya dando en un espacio lúdico es precisamente que permite al niño responder creativamente a las exigencias de las reglas mientras adquiere vínculos con la realidad. Cuando se asumen los valores y las normas sociales profundamente, de manera que no se vivencien como imposiciones externas, y con un dinamismo lúdico, el hombre es capaz de asirse de ellos en promoción de su libertad (López Quintás 13). Se puede comprender, entonces, que el niño no solo está conociendo e integrándose a una sociedad, sino está adquiriendo la manera en que responderá y se moverá en su medio, finalmente esto determinará su capacidad de ser co-constructor creativo de su vida o de sufrir el ahogamiento de la imposición, sea cual sea la sociedad en la que habite.

Tras la contemplación detenida de estas ideas, se puede concluir que la vivencia que proporciona el juego al niño es invaluable y total en su desarrollo. Las formas de juego del niño, en su valor de sistemas simbólicos, al parecer, le ofrecen la oportunidad de analizar y establecer relaciones entre los símbolos a medida que los construye. Por ello, se pudieran considerar el juego como potencializador de su desarrollo. El análisis de esta tesis se centrará en determinar estas cualidades en el registro gráfico y escrito plasmado en los textos que se conservan de los niños, valorando además, que el hecho de plasmar sus ideas sobre un material, ha permitido al mismo niño, tomar distancia sobre su propia expresión.

La insistencia en la metáfora como recurso explicativo tiene como propósito permanecer en el plano de las imágenes. De acuerdo al pensamiento de López Quintás, el valor de la imagen radica en que, al expresar ámbitos, realidades inobjetivas, se eleva por encima del nivel de la superficialidad de la figura. La imagen, sea artística, científica o cotidiana, es profunda y toma cuerpo en una figura sensible, instaurada como producto de un juego creador (22, 41-42).

CAPÍTULO 2. ACTIVIDADES PROPEDÉUTICAS.

La estructuración del presente trabajo de investigación tuvo como inicio el juego de conceptos, no como objeto de estudio, sino como estrategia para emprender una búsqueda en la que sólo se tenía la certeza, por motivaciones personales, que debía centrarse en la expresión infantil. Así se sostuvo, por un tiempo, un juego en el que se consideraban las diversas relaciones entre el dibujo infantil —sobre todo— y el desarrollo del niño, emocional y cognitivo, con la metáfora o con otras expresiones como la literatura, etc... Lo que iba esclareciéndose a medida que se revisaban las teorías iniciales, fue que el dibujo infantil cumple una función esencial en el desarrollo del niño y no es un objeto simple de analizar, sino necesitado de ser abordado desde el punto de vista de diversas disciplinas.

2.1 El dibujo infantil, el estereotipo y la palabra.

Una de las primeras lecturas que abrió el camino en dirección al objeto y los objetivos de investigación fue el texto de Pino Parini, en cuya introducción, Roser Juanola, ofrece una explicación de lo que es la metodología operativa, de la escuela italiana, en la educación artística. En esta breve pero ilustrativa exposición, muestra cómo estos estudios se aproximan a la mente humana desde una perspectiva multidisciplinaria, donde se enlazan ámbitos de la filosofía, psicología cognitiva, lingüística, neurofisiología e inteligencia artificial, concibiéndola como un conjunto de operaciones y expresiones de la estructura nerviosa y no como un reflejo de la realidad logrado a través de la percepción (11-14).

Una de las preocupaciones centrales de la escuela operativa italiana, que inicialmente atrajo la atención de este estudio fue la lucha que sostiene contra el estereotipo, particularmente en las artes visuales, entre otras manifestaciones como la música, y la superación de lo que llaman “mirada contemplativa” por comprensión y actividad mental (14). La idea que la introducción del lenguaje hablado es clave en esta empresa, resultó muy interesante. Como premisas básicas, la metodología operativa

plantea el problema de la relación percepción-lenguaje e identifica la atención como la actividad mental fundamental y como base de los procesos perceptivos y de figuración (56).

El concepto de estereotipo es considerado como una tendencia a la economía mental que no es sino una predisposición mental a organizarse por esquemas, como respuesta a una necesidad original de conservación y estabilidad. Este fenómeno está vinculado a ciertos procesos de percepción y pensamiento, que se dan especialmente al relacionar al individuo con su entorno y la actividad lógico-cognitiva (51).

La explicación que se ofrece a este fenómeno es que la estructura constitutiva de cada objeto tiene como base la visualización de una estructura dinámica (la cual se construye en base a vectores que indican planos, elevaciones y volumen de los objetos), y condiciona la imagen mental asociada al nombre del objeto, que se traduce gráficamente en el estereotipo. La tendencia a representar las formas simétricamente facilita su memorización y su repetición (160).

Lo que pareció destacable en esta propuesta, es que la palabra como denominador de los objetos, es determinante en la génesis del estereotipo. Parini expresa que a través del lenguaje se anima al niño a dibujar, pero que también es útil para inducirlo a observar los objetos del mundo que dibuja (162).

Por ejemplo: cuando a los estudiantes se les pidió dibujar una casa, esta palabra fue representada por un estereotipo: la clásica casita de dos aguas, con una puerta al frente y una ventanita en una pared lateral. La palabra interviene como auxiliar para evocar otras imágenes mentales y ampliar el referente: choza, edificio, vivienda, castillo, etc. (186). Este ejercicio no requiere comprobación por parte del lector, puesto que, seguramente, desfilaron en su mente una diversidad de imágenes relacionadas con cada palabra leída, hecho que debe haber confirmado el resultado positivo de ampliar el campo conceptual con verbalizaciones.

En este momento es pertinente recordar el trabajo de Lowenfeld, ya citado en el capítulo anterior, puesto que en su metodología incluía la técnica de ampliar el campo de referencia del alumno, cuando éste se encontraba entrampado en un esquema —o

estereotipo—. La acción del pedagogo consistía en estimular el proceso mental y la capacidad del alumno de pensar en algo, para invitarlo a extraer de su propia experiencia los temas de su expresión, buscando finalmente, establecer una relación sensible y rica con sus propias vivencias (Lowenfeld 6-13). Por supuesto que esto se hacía dedicando unos momentos para conversar con el chico, buscando con esta plática que el niño hablara de sus propios recuerdos y posteriormente plasmara algo de ellos en su trabajo plástico.

Esta técnica de Lowenfeld, similar a la empleada por Vigotsky, considera importante que el alumno aprenda a recurrir a su propia experiencia para crear, de esta forma su expresión esta construida con imágenes simbólicas, cargadas de conocimiento y sentido, y no con figuras vacías carentes de significado, como son los esquemas estereotipados.

Parini describe también, una serie de ejercicios que ha utilizado con sus alumnos y que han dado excelentes resultados en su calidad expresiva. Algunos de ellos como: el estereotipo gráfico y figurativo (157) el esquema polivalente (192) y la mezcla de objetos para conseguir un ser imaginario (208), fueron considerados y aplicados, aunque con adaptaciones, en el diseño final del taller, pero el principal recurso con el que se contó fue siempre la experiencia del niño.

2.2 Diseño del primer taller de juego expresivo creador.

Unirse a combatir el estereotipo resultaba tentador. Con esta intención se diseñó un primer taller en el que las actividades, con materiales utilizados comúnmente en un taller de artes plásticas, tendrían por primer objetivo que el niño se formara un concepto de ellos, analizando sus características no sólo al manipularlas sino expresándolas mientras lo hacía. La idea era que el niño tomara conciencia de que las características del material son esenciales al momento de expresarse plásticamente, pero además, los ejercicios proponían usos no convencionales. El papel de china (o de seda), por ejemplo, en México se utiliza por tradición para elaborar manteles con papel picado, es decir, haciendo pequeños cortes en las orillas o al centro de un cuadrado de este papel

y utilizarlo en la decoración de mesas o colgarlo en hilos de lado a lado del salón de clases o de un patio. Otro uso común de este material es en la decoración de piñatas. Pero el papel de china es muy manejable, al arrugarlo o doblarlo pueden conseguirse prácticamente cualquier figura con volumen, también es posible crear murales con él ya que su colorido es increíble, aunque se pierde al poco tiempo con la luz del sol. Al crear figuras con él, pareciera que el límite sólo es la imaginación y la habilidad manual.

Se pretendía que el niño aprendiera a romper con los usos estereotipados de los materiales, artísticos o no, y mantuviera abiertas las posibilidades que cada uno de ellos le ofrecía al momento de crear. Los materiales planos podría crear volúmenes, los unidimensionales (como el alambre) construirían contornos bidimensionales e inclusive figuras en tres dimensiones.

Buscando un parámetro de “medición” de resultados, se proponía el test del dibujo de la figura humana (DFH), que es muy utilizado como índice de maduración e inteligencia infantil. El problema que ofrecía esta elección era que el taller estaba propuesto para desarrollarse en un lapso de uno a tres meses, por lo que parecería casi imposible que un niño lograra cambios observables en su DFH en tan poco tiempo. En cambio, si el taller pudiera extenderse a uno o dos años, el DFH podría tener una evolución “normal” debido al desarrollo del niño que erróneamente podrían ser atribuibles al taller.

Otro punto que se sentía poco firme era el relacionado al uso del lenguaje oral. Si bien es cierto que se animaría al niño a expresarse verbalmente para clarificar sus conceptos, el uso de la palabra parecía algo accesorio en lugar de una aplicación realmente significativa. El juego tampoco figuraba como protagonista en este taller, su intervención se aproximaba más a una estrategia metodológica. Se consideró entonces que, esta investigación, no se centraría en enriquecer el lenguaje del niño, sino sus experiencias.

Las lecturas continuaron mientras se buscaba un espacio en dónde aplicar el taller, entre los cuales se tenía como primeras opciones los cursos de verano de la Facultad de Artes Visuales de la U.A.N.L y una institución educativa privada de San

Pedro. A estas instituciones se llevó una propuesta y se cumplió con los requisitos formales de presentar un currículo con objetivos y descripción de cada una de las actividades. Finalmente la respuesta positiva empezaba a dar señales desde la institución privada.

2.3 *Las líneas de desarrollo.*

Los dibujos infantiles continuaban siendo el objeto de estudio central en el interés de este análisis, de manera que se emprendió la tarea de recoger las líneas de desarrollo más reconocidas por psicólogos y educadores para presentarlas en una única tabla de manera que, en una simple mirada, se lograra la ubicación de algunos aspectos esperables de acuerdo a la edad de los niños. Por recoger, esquematizados, los estudios de importantes autores, esta tabla también ayuda en la contrastación de las diversas teorías, resaltando sus coincidencias y sus divergencias.

En la representación infantil, finalmente hay una serie de elementos que se considera que aparecerán en cada etapa del niño, la razón es que participan de los mismos principios, reglas y recursos, e inclusive comparten símbolos básicos. Se espera, además, que evolucione hacia determinadas formas con la madurez del niño. El sistema gráfico infantil presenta un carácter genético e intersubjetivo, además de la especificidad de las reglas del medio gráfico que requieren de su identificación y comprensión (Martínez 190).

En esta tabla se incluyen las líneas propuestas por Piaget (*La formación del símbolo en el niño*) relacionadas con el desarrollo cognitivo, del símbolo y del juego. Por supuesto que se registran las etapas del psicoanálisis de Freud. Están también las que son utilizadas como guía para psicodiagnóstico del dibujo de la figura humana —DFH— de Elizabeth Koppitz y las de Laretta Bender, así como el desarrollo del dibujo infantil de Lownfeld-Brittain.

El objetivo de esta tabla es la de tener una herramienta a mano, llegado el momento del análisis del material de los niños, de manera que las características constantes de la expresión infantil se puedan considerar en todo momento.

2.4 La transición lúdica de la imagen.

La expresión creativa infantil como objeto de estudio enfrenta al investigador a un problema originado en el mismo desarrollo de su sujeto. Ya se ha enfatizado en páginas anteriores, que en los primeros años de vida del niño, el sincretismo domina sus actividades, de manera que cuando siente necesidad de expresarse, no hace distinción (ni tampoco muestra gran preferencia), entre una u otra manifestación lúdica (Vigostky, *Imaginación y creación en la edad infantil* 57). En su estudio, John Matthews observa que cuando un niño juega, traslada su conducta de un ámbito a otro, por ejemplo: del juego físico al trazo en el papel (72). Esta forma natural del niño de conducirse, le permite adquirir una flexibilidad combinatoria de las estructuras expresivas (114).

Hacer entonces, una elección entre las diferentes formas de expresión a las que tiene acceso el niño, para concentrar el estudio en una sola, pareciera innecesariamente reduccionista. Aunque el desarrollo infantil se presenta en líneas separadas para su estudio (perceptiva, motriz, afectiva, cognitiva, social, etc), realmente el niño no espera a madurar un área de su crecimiento para continuar con otra, ni las recorre en forma paralela sin que se toquen, el desarrollo forma redes que se entrelazan, se fortalecen y posibilitan sus avances mutuamente, de la misma forma en que los sistemas simbólicos, en la práctica, interactúan entre sí cruzándose y reforzándose (Martínez 65).

Vemos entonces cómo, a medida que el bebé crece y adquiere un manejo motor del espacio que le rodea, aprende a nombrar los objetos que le son cercanos y a depositar afecto en ellos. De esta misma manera, se adapta a las reglas que le impone el medio social primario que explora.

En la expresión creativa espontánea infantil tenemos una psicogénesis análoga: mientras que el niño aprende a manipular los objetos de su entorno, descubre el garabateo y con él el placer visual del trazo (Kellogg 20), en el cual se ejercitará intentando representar sobre el papel los objetos que le van siendo significativos afectiva y cognitivamente. Las limitaciones gráficas de los primeros dibujos son completadas con las explicaciones orales del niño, a menudo llenas de imaginación, y con el gesto, agregaría Vigotsky (*Obras escogidas III* 186), de la misma forma que lo hace la narración que va introduciendo en sus juegos.

A lo largo de esta exposición, ha sido evidente que el trabajo del niño está concentrado en la internalización conceptual del mundo que le rodea, es decir, está ocupado en construir su propia personalidad mediante su desarrollo perceptivo, cognitivo, afectivo y social, y para lograrlo, hace uso de todo su ser humano, especialmente de aquellas características biológicas que le permiten capacitarse en el manejo del símbolo. Para Gardner, el niño de dos años de edad ya ha ingresado en el dominio de la actividad simbólica, además, considera que esta adquisición constituye el logro imaginativo más importante (225).

Todas las formas de expresión infantil, como lenguajes que son, se consideran dentro de la competencia de los sistemas simbólicos. La simbolización cumple un papel esencial en las artes, a las que les corresponde particularmente ciertas variedades de su uso, como expresar emociones, ejemplificar propiedades sensoriales y referenciar al mismo símbolo (Gardner 156). Para Vigotsky, el juego simbólico puede explicarse como un sistema simbólico complejo, en el que el gesto participa informando y señalando el significado que adquieren los juguetes (*Obras escogidas III* 188).

En sus juegos, es común que el niño pase de una forma expresiva a otra (Vigotsky *Imaginación y creación en la edad infantil* 57). Las investigaciones de Gardner ofrecen una explicación de la psicogénesis del juego del niño hacia la imaginación literaria. Este autor observó cómo la actividad lúdica del niño, que se concentran en un principio en los objetos y las personas cercanas, paulatinamente se vuelven más inherentes a las palabras. El niño ahora es capaz de verbalizar e ir sustituyendo con ello sus acciones, esto implica un florecimiento de la narrativa infantil (224).

En la explicación de Vigotsky (*El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*) podemos seguir el movimiento del objeto hacia la mente del niño, en forma de pensamiento y de regreso al juego, como palabra y símbolo. Para un niño pequeño es muy difícil separar la palabra del objeto, lo visual de su significado, puesto que ambas están unidas estrechamente. Se dice biberón en presencia de éste o papá cuando está al alcance y se le puede tocar el rostro. Para este autor, la palabra está indicando claramente, un punto de orientación en el espacio. El acceso al símbolo, en la acción lúdica, hace posible la separación de los objetos visibles de sus significados, dando inicio a la acción proveniente del pensamiento. En este caso, el nexo entre objeto y pensamiento es el lenguaje oral, la narración, donde el símbolo aparece priorizando el significado sobre el objeto. Se puede observar que el niño está viendo en la palabra evocada las propiedades del objeto, trasponiendo su significado hacia otro objeto, al que le da su nombre y le obliga a actuar en un campo semántico ajeno.

De igual manera se sucede en el caso de la acción y su sentido. El juego es inicialmente acción, hasta que el paso de la misma hacia el pensamiento hace posible que se de prioridad al sentido de la acción presindiendo de la percepción real. Vigotsky menciona que se trata de “un movimiento en el campo intelectual”. Esto se nota en la narración que hace el niño mientras juega.

La imaginación es un factor que adopta formas particulares durante las etapas del desarrollo intelectual y afectivo del niño (Gardner 225), lo que también tiene relación con la exploración de los nuevos materiales y adquisiciones cognitivas, estimulada por el entorno cultural. En el nivel preescolar al niño se le ofrecen plastilinas, crayones y pinturas dactilares con el objetivo de desarrollar una maduración motora fina, en cambio, en la escuela primaria, la atención del docente se dirige hacia el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas, entre otras materias cuya base didáctica será siempre la lectura.

La obtención del lenguaje hablado y posteriormente escrito, conserva un espacio particularmente relevante en la educación, puesto que esta capacidad exclusivamente humana, ofrece al niño la posibilidad de la adquisición de un lenguaje convencional, más abstracto y comunicable.

La palabra tiene también una interesante evolución en su forma escrita, estrechamente relacionada con el dibujo infantil y con el juego del niño, reflexión que ha sido posible comparando, además de los aportes de Vigotsky, el resultado de las investigaciones sobre el desarrollo iconográfico de María Luisa Martínez y las realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, acerca del desarrollo en los sistemas de escritura en niños en edad preescolar. Las dos últimas autoras, se ocuparon de analizar las hipótesis que se formulan los niños en relación a la escritura, producto de un aprendizaje de origen extraescolar, evidenciado, para ellas, en la tendencia de los niños a escribir en mayúsculas. Sin embargo, las siguientes comparaciones agregan el componente afectivo, como un determinante importante en este sentido.

Muchos estudios sobre el dibujo infantil, se han ocupado en identificar una línea de desarrollo. La mayoría consideran el garabato como su etapa inicial (Luquet, Kellogs, Lowenfeld y Vigotsky entre otros). La palabra escrita pronto acompaña a estos primeros trazos, en un intento de denominarlos. Por supuesto que este primer gesto del niño, que poco tiene de semejanza a los trazos reales de las letras, es motivado por la imitación del adulto que escribe, del cual toma como modelo su tipo de escritura: de imprenta o manuscrita. En el primer nivel, descrito por Ferreiro y Teberosky, escribir, para el niño, es intentar reproducir los rasgos de estos tipos de escritura. Tenemos, entonces que para la letra tipo de imprenta corresponden grafismos separados compuestos por líneas curvas y rectas o una combinación de ambas, en cambio, la letra manuscrita es representada por grafismos ligados como líneas curvas o semicírculos insertados (241-242).

Puede ser que para un adulto las marcas en el papel, en los primeros intentos de representación gráfica del niño, no exhiban diferencia alguna entre lo que pudiera ser dibujo o escritura, los trazos se confunden (Ferreiro y Teberosky 81), sin embargo, en el niño hay una definición hacia una u otra. Matthews explica que el niño dibuja las primeras palabras, aunque su tendencia es aclarar las diferencias entre los trazos de símbolos y los de los signos arbitrarios convencionales que incluye juntos en la superficie dibujada (148).

Aunque la palabra escrita, como signo que es, está determinado arbitrariamente, tiene un origen comparable con el de la figura gráfica, puesto que ambos están

motivados por la subjetividad del autor. Es decir, en su representación, la palabra escrita nace sobre el papel como símbolo. Para las autoras citadas, el dibujo y la palabra escrita, constituyen sustitutos materiales (significantes) de algo evocado (82).

Ferreiro y Teberosky, citan un ejemplo que en este sentido resulta muy esclarecedor: para un niño en edad preescolar, la palabra “oso” debe verse escrita sobre el papel más larga que la palabra “pato”, puesto que de esta forma, corresponde más a las características del objeto evocado. No hay por el momento, ninguna relación con el sonido. De la misma manera, papá debe ser una palabra más larga que el propio nombre del niño (242). En Vigotsky (*Imaginación y creación en la edad infantil* 22), tenemos referencia que la imaginación creadora del niño se apoya particularmente en los procesos de sobrevaloración o subvaloración de los elementos. En Lowenfeld y Brittain, se explica cómo las imágenes representadas por el niño están íntimamente vinculadas a su yo y con sus propios sentimientos y emociones (247). En este mismo sentido, podemos leer en Martínez (como en otros autores) que las discrepancias en las preferencias infantiles en el orden cognitivo y las preferencias afectivas son claramente mostradas en sus representaciones gráficas (174).

Otra similitud entre el símbolo gráfico y la palabra escrita consiste en que ambos tienen una lectura global. El niño en edad preescolar no tiene la información requerida en relación a la composición silábica o alfabética de la palabra, por lo que, los trazos que realiza equivalentes a una palabra, los “lee” en forma global (Ferreiro y Teberosky 249). El dibujo del niño expresa el conocimiento activo que tiene sobre el objeto al que representa, es decir, corresponde a la construcción de un concepto. En este sentido, cuando da por terminado su dibujo, lo cierra en una estructura significativa para él que conforma una unidad y en la que no es válida la idea de separarla en partes menores. Por ejemplo: una casa en ventanas, puertas, techo, etc. (Martínez 40-41).

Es posible hacer una anotación más, sobre la relación entre el desarrollo del dibujo y la escritura, encaminada a reflexionar en el hecho que una de las figuras iniciales, que el niño tiene especial interés en representar en sus dibujos, es la figura humana, la propia y la de las personas más cercanas a él, por lo general mamá y papá. En la escritura encontramos que, de acuerdo a Ferreiro y Teberosky, una de las primeras y más importantes “formas fijas” que el niño aprende a escribir es su nombre

propio. Igual aparece como una escritura global, no analizable ni silábica, ni alfabéticamente, pero además, el determinante afectivo se asoma en el hecho de que muchos niños creen que su nombre propio puede leerse con la misma escritura que forma la palabra mamá (251-252).

Finalmente, para este estudio, es relevante comparar la evolución de los dibujos infantiles, que presenta Martínez a lo largo de su obra. El niño empieza por representaciones de figuras cerradas que contienen un significado, son conceptos que se distinguen en la hoja del papel por un cuidadoso respeto del espacio que las circunda, algo muy similar a las palabras sueltas con las que se expresa el niño pequeño. Posteriormente el niño es capaz de incluir otras figuras y establecer relaciones entre ellas, que generalmente constituyen nexos afectivos o cognitivos, que permiten hacer una lectura como si se tratara de frases o enunciados pequeños. El perfeccionamiento en el manejo del espacio gráfico y en la simbolización hacen posible que la composición visual sea como resultado toda una narración (177).

Es importante aclarar, que si bien el texto gráfico del niño puede tener la lectura de una narración, esta no se refiere precisamente a la lectura lineal del texto escrito puesto que no puede traducirse como tal. La mejor manera de acercarse al símbolo gráfico es aprehenderlo como un todo significativo que sin embargo, se presenta como una propuesta abierta que ofrece multiplicidad de recorridos simultáneos (Martínez 40).

Los niveles siguientes por los que continúa la escritura del niño contribuirán a diferenciarla del dibujo infantil (Ferreiro y Teberosky 249-269), y a reconocer de las reglas bajo las cuales, la palabra escrita se constituye como un lenguaje que permanece sujeto a una convención. Para Martínez, el dibujo también constituye un sistema de notación diferenciado, es decir, un lenguaje que reúne las tres características lingüísticas mencionadas por Saussure: convencionalidad, linealidad de la disposición y discreción de los términos (38).

La experiencia de Vigotsky, registrada en el ensayo titulado “La prehistoria del lenguaje escrito” (*Obras escogidas III* 183-206), vincula a la línea del desarrollo de la escritura, el dibujo y el juego simbólico. La escritura es un sistema simbólico de segundo grado, puesto que es un referente de la palabra hablada, la cual a su vez

denota al objeto. Este autor resalta lo accidentado de la forma en que se da su evolución, la cual, para él, presenta interrupciones, metamorfosis y extinciones inesperadas, sin embargo, considera al lenguaje escrito como la primer línea del desarrollo cultural. Vigotsky ubica el inicio de este desarrollo, en el gesto, el primer signo visual en el niño, o “escritura en el aire” como le llama. Posteriormente, el signo escrito correspondería al gesto afianzado. En esta línea, se marcan dos momentos que relacionan el gesto con el signo escrito: uno de ellos lo constituyen los primeros garabatos, que son el complemento de lo que el niño representa con el gesto. Esta idea se apoya en el hecho de que frecuentemente lo representado en el garabato es el gesto, el movimiento (Matthews 48). Además, se sabe que cuando dibuja, el niño tiende a representar las propiedades generales del objeto. El segundo momento son los juegos infantiles. Vigotsky explica que es el gesto, el movimiento del niño, lo que atribuye la función de signo al objeto que suple al evocado.

En cuanto al dibujo, Vigotsky, menciona que su función psicológica lo convierte en un lenguaje gráfico, puesto que el niño tiende a relatar algo, de modo que surge del lenguaje verbal. Es preciso indicar que, para este autor, el dibujo sigue dos desarrollos, como medio que posibilita la escritura y como un proceso directo e independiente, los cuales tienden a ser confundidos por el adulto. Sin embargo lo relevante en este análisis teórico es que el desarrollo del lenguaje es básico para ambos desarrollos.

Se es testigo entonces de cómo la imagen transita en un espacio complejo, sincrético del cual partirán las siguientes vertientes expresivas. Así como lo gráfico, lo literario puede convertirse en un material plástico, con el que el niño puede aprender a jugar, a crear imágenes, si se le enseña a moverse en el espacio de la poesía y la literatura. Aún si esto no sucede, la posibilidad de que aparezcan en forma espontánea, las imágenes gráficas y escritas esbozadas simultáneamente en la hoja de papel en la que juega un niño, estará abierta en todo momento. Deteniéndose un poco en la reflexión que hace Fry (cit. en Kellogg 237) se puede considerar que los principios del juego, la escritura y el dibujo conforman el sustrato emocional al que accede el niño (y el adulto) cuando se expresa.

Aunque fue posible un momento de comparación gracias al cruce de ambos desarrollos, la escritura y la gráfica infantil son competencias distintas. Martínez observa

en el niño que escribe su grado de asimilación y adaptación en la adquisición de un código referencial que se externa en reglas convencionales, compartidas culturalmente. Mientras que en el niño que dibuja, observa su pensamiento en acción, en búsqueda de soluciones tendientes a construir un sistema semiótico (25). Ferreiro y Teberosky están de acuerdo en que hay una relación estrecha entre el dibujo y la escritura, pero creen pertinente hacer la aclaración de que esta última no es ni una transcripción, ni tampoco un derivado del dibujo, sino que determina un tipo específico de objeto sustituto (83).

Martínez considera que la palabra surge junto al dibujo en el nivel superficial de la representación icónica, sin tocar la estructura de sus significados implícitos, pudiendo indicar una respuesta afectiva o la narrativa de una anécdota. Para ella, el agregado de un comentario oral, no implica una justificación del dibujo, por el contrario, el dibujo justifica el comentario el cual comúnmente se hace en respuesta a una solicitud verbal del adulto o implícita en sus actitudes (65).

Ferreiro y Teberosky, interpretan la coincidencia del dibujo y la palabra escrita en la hoja de papel, como la necesidad del niño de apoyarse en la imagen gráfica para asegurar el significado de la escritura, lo cual pudieron observar directamente en los casos en que los niños hacían espontáneamente el dibujo correspondiente a una palabra demandada inmediatamente después de escribirla (246). Ellas señalan, como diferencias importantes entre ambos tipos de manifestaciones semióticas, en primer lugar la semejanza que guarda el dibujo con los objetos o situaciones que representa, lo que no se da en la escritura. En segundo, que la escritura tiene como base un sistema con reglas propias, mismas que no reconocen en el dibujo. Pero ya se ha visto que las reglas contenidas en el dibujo y en el arte en general, pueden ser establecidas desde el interior del mismo (Gadamer *La actualidad de lo bello* 63).

En relación al curso de la construcción de nuestro objeto de estudio, la facultad de transición de la imagen de un lenguaje a otro, posibilitada sobre todo por la expresión sincrética del niño, parecía ofrecer un campo interesante de investigación. También fue haciéndose evidente, que la posibilidad de que esto suceda, se da precisamente en un juego libre de los conceptos, en el proceso mismo de construcción del conocimiento, con la movilidad de la imagen. De esta forma, se llegó finalmente a

considerar que la mejor alternativa era buscar la manera de motivar a los niños para que produjeran sus propios textos, visuales o escritos, para posteriormente analizar en ellos la dinámica lúdica.

El problema se centró entonces en encontrar ese momento de la creación infantil en el que la imagen conserva su movilidad y es capaz de transitar de una forma de expresión a otra, sea literaria, gráfica o hasta onírica. Surge entonces la propuesta de la metáfora, como instrumento de construcción de lo simbólico, que eleva a la calidad de imagen, el texto expresado. Por su construcción simbólica, la metáfora sostiene un discurso constante que evoca significados que se decodifican desde otros lenguajes simultáneamente, y por lo mismo, no se sujeta al medio expresivo en el que queda plasmada. Es el momento de juego en el texto, inscrito en la intersección de espacios de sentido (Lotman 35, 101), que deja abierta la posibilidad de múltiples lecturas (Eco, *La obra abierta*). La metáfora es entonces nuestra forma viva (Schiller 18, Langer 79), la tarea será analizar hasta qué punto es capaz el niño de utilizarla en la construcción de su conocimiento mientras juega en la hoja de papel.

2.5 La idea de la biblioteca infantil.

De la misma manera en que la imagen transita de un lenguaje a otro en la expresión infantil, el taller expresivo-creador se transformó en una nueva idea que contempla los dibujos y los cuentos de los niños como objeto de estudio, así surgió la propuesta del taller de juego expresivo-creador en la biblioteca escolar.

Por supuesto que este cambio trajo consigo el riesgo de volver atrás el camino ya recorrido, relacionado con la resolución pendiente de la institución educativa, para aplicarlo con sus alumnos. La propuesta debía ser analizada nuevamente. Este cambio en el currículo animó la idea de presentar el proyecto a la Biblioteca Raúl Rangel Frías de la U.A.N.L., aunque hasta la fecha permanece pendiente.

Los problemas que se consideraron en el diseño de las actividades fueron, en primer lugar, que éstas debían motivar a los alumnos a expresarse sobre el papel en

cualquiera de los dos lenguajes: gráfico o literario; y en segundo, que las indicaciones para cada una debían ser las estrictamente necesarias como para guiar al niño, sin que se perdiera por resultar ambiguas o demasiado abiertas (esto es importante para el control natural de la angustia que puede presentar un niño ante una tarea escolar) y a la vez debían permitirle el espacio libre requerido para su juego creador. Una tercer situación implicaba que las actividades deberían conservar el carácter festivo del proceso creativo, de manera que el proceso de creación sea recompensa suficiente para el alumno, quien no esperará calificación extra más allá de su participación. Este último punto resulta particularmente importante puesto que los niños con los que se va a interactuar estarán encuadrados en el esquema de la institución en la que estudian. La tarea fundamental, para asegurar el éxito del taller, es lograr que estos niños acepten la invitación de romper los esquemas impuestos por la experiencia escolar (Rodari 157) y disfrutar de las sorpresas que ofrece finalmente los productos de una clase que permanece cercana al arte (Eisner 203).

Todo el conjunto de actividades se centró en un objetivo que fungió como eje del taller, así, se propuso a los niños que el material que se obtuviera sería utilizado para editar libros para la biblioteca escolar. Esta indicación tuvo como fin dar a los niños una motivación inicial, una justificación para que la actividad en sí les resultara significativa (Saavedra 18, Vigotsky *Imaginación y creación en la edad infantil* 39).

A la institución educativa, la propuesta resultó atractiva y finalmente fue aceptada. Lo que seguía era adaptar el diseño curricular a los tiempos y el espacio que se tendrían. Se consideró entonces los seis grados de primaria, tres grupos de treinta niños para cada grado y una frecuencia de cuatro sesiones por grupo, de cuarenta minutos cada una. El espacio que gentilmente prestó el colegio para el taller, fue su biblioteca.

Para el diseño de las estrategias se tomaron en cuenta algunos de los ejercicios o recursos materiales y metodológicos, propuestos por diversos autores, los cuales fueron adaptados a las necesidades reales del taller, como la cantidad de alumnos por sesión y el tiempo en que debían de completarse cada tarea. También fueron diseñados materiales que sirvieran de apoyo a las actividades y las hicieran más atractivas. Entre

los autores que se revisaron están Amílcar Saavedra, Pino Parini y Gianni Rodari. También se incluyeron actividades originales, creadas específicamente para el taller y otras más que surgieron durante el transcurso del mismo, en ocasión de los intercambios que se realizaron con Brasil y Dinamarca, con las cartas-dibujo con el tema: “A qué jugamos los niños/as cosas que brincamos/What do we play” y los cubo-cuentos.

La primera actividad que se propuso a los niños es considerada como una evaluación inicial, puesto que, por tener como indicación únicamente la de realizar un cuento, es la que permite a los niños más libertad en el desarrollo de sus textos visuales o escritos. El resto de los ejercicios tenían objetivos diferentes de acuerdo al nivel escolar de los alumnos, como elaborar un periódico, escribir una carta, un cuento a partir de la portada de uno o varios libros, etc.

Rodari (*Gramática de la fantasía*), especialmente, mostró la posibilidad de enseñar a los niños a construir con conceptos muy cotidianos, imágenes nuevas, suficientemente sorprendentes como para motivarlos a crear personajes e historias a partir de ellos. Sobre esta base se construyó el taller de juego expresivo-creador en la biblioteca escolar: traer los conceptos cotidianos para jugar con sus imágenes y establecer nuevas relaciones sobre el espacio que ofrecía el papel.

Ya en el taller, antes de que los alumnos pudieran concentrarse en la realización de su actividad, se sucedían muchas cosas: conductas y pláticas entre ellos, juegos previos, establecimiento de reglas... que en lo posible fueron registradas, al menos de forma quizá muy general, pero ilustrativa: la expectación, la sorpresa, la emoción por poner a prueba las propias posibilidades, los obstáculos creativos, etc. Todos estos datos se recogieron en el Diario de Experiencias (Anexo 1).

2.6 Valoración previa de algunas estrategias.

Antes de que dieran inicio las clases en el taller, hubo la oportunidad de aplicar algunas de las estrategias diseñadas con el objetivo de valorarlas e indagar un poco en

la forma en que pudieran ser analizadas en relación al juego. La mayoría de los sujetos que participaron en estas aplicaciones fueron niños de la familia y compañeros de la clase de maestría.

2.6.1 Sesión primos.

Esta sesión se llevó a cabo en el ambiente informal de una reunión familiar en la que participaron un grupo de niños y niñas, todos primos, de entre 2 y 13 años de edad. Se les pidió que hicieran un libro para una biblioteca infantil, con lo que además, estarían ayudando a ciertos estudios. También se les aclaró que el formato era libre, así como el tema. Como formato se explicó que podría ser un cuento con ilustraciones o sin ellas, una historia de la vida real, de la fantasía, platicar sobre una mascota, etc... Se les proporcionó dos hojas de papel bond, tamaño doble carta, doblados por la mitad y engrapados, además de colocar al centro un gran recipiente con crayones, colores, lápices, borradores y sacapuntas. En esta sesión el tiempo fue indefinido, mientras los niños quisieran trabajar, podían pararse a comer o tomar algo y no se recogió el material hasta que no mencionaron que ya habían terminado o se quedaba abandonado el trabajo por mucho tiempo.

En esta oportunidad, se pudieron recoger una muestra no despreciable de doce cuentos realizados por los sobrinos. En una apreciación general, estos cuentos realizados, ofrecen visualmente una muestra de la línea de desarrollo del dibujo, en particular de la figura humana. También se observa la integración paulatina de la palabra a la expresión gráfica del niño, y en ocasiones, el juego entre ambos lenguajes en el espacio de la metáfora.

2.6.2 El cuento-rompecabezas.

Esta actividad fue recuperada y adaptada totalmente de un ejercicio realizado en algún taller de experimentación plástica, consiste en hacer dibujos al reverso de las piezas de un rompecabezas para, posteriormente, armarlo teniendo un resultado

compositivo sorpresa. Esta actividad se consideró útil para sondear las imágenes visuales evocadas a partir de la lectura de un cuento conocido.

Nuevamente, en una reunión familiar, se pidió a los sobrinos, de 4 a 13 años, que participaran en el juego de dibujar al reverso de las piezas de un rompecabezas que se desarmó delante de ellos y se distribuyó por toda la mesa. El cuento seleccionado fue “Caperucita Roja” de los Hermanos Grimm. Se trataba que los niños dibujaran los personajes del cuento así como las cosas o las situaciones que pudieran recordar de él. Sorprendentemente, los niños no se acordaban de nada, ni de nadie más, que de Caperucita, el lobo y la abuelita. Afortunadamente se tenía a mano una versión corta, publicada en una colección de cuentos, de manera que se procedió a leerles la historia.

Esta aplicación fue útil para valorar el material que se había ofrecido a los niños. Las piezas del rompecabezas resultaban pequeñas para sus dibujos, además el color del cartón no permitía que ellos mismos los apreciaran adecuadamente. También eran demasiadas y los sobrinos tuvieron que repetir algunos objetos o personajes.

Se pudo observar también el tipo de objetos que los niños distinguían en la lectura, por lo general los que mayor participación tenían en la historia: la canasta, la casa de la abuela, que quizá eran los más significativos para ellos. Fue necesario hacer una segunda lectura del cuento, donde se enfatizó verbalmente algunas palabras para que los niños las reconocieran como sustantivos “dibujables”: mermelada, galletas, camino, etc... —¡Ah!— Exclamaban, comprendiendo que había que escudriñar en la lectura, y se disponían a dibujarlos.

Después de esta experiencia, se decidió tener en cuenta lo siguiente: Los niños deberían de tener a la mano la lectura del cuento o el material, donde buscarían las palabras para dibujar, aún cuando se considere que ya lo conocen; las piezas deberían ser de mayor tamaño y de color claro y en menor cantidad.

Finalmente, se decidió por las canciones de Cri-crí, que aunque mucho del vocabulario en que está escrito ha caído en el desuso, aún se siguen cantando y bailando en los jardines de niños de México y otros países latinoamericanos. Como no

fue posible encontrar rompecabezas con las características antes mencionadas, fue necesario hacerlos, dibujando las piezas en la computadora personal, imprimiéndolas en casa y recortándolas manualmente, tarea que requirió algo de ayuda.

2.6.3 La flor estereotipada

Para esta aplicación se presentó la oportunidad en un grupo de estudiantes de la maestría en Educación por el Arte, todos adultos, hombres y mujeres, con edades variables entre los 26 y los 52 años de edad.

Al dar inicio a la sesión, se realizó un ejemplo de estereotipo de imagen mental solicitando que se dibujara una flor. Por supuesto que al compararse, los dibujos coincidieron en su mayoría: un tallo de una dimensión, con una o dos hojas al lado, un círculo central del que partían cuatro o cinco pétalos. Después se pidió que mencionaran nombres de flores: clavel, alcatraz, rosa, violeta, amapola... y se les señaló que seguramente en la imaginación había brotado otras imágenes mentales que ampliaban el concepto de flor, por lo que en este momento, si se les solicitara que dibujaran otra flor, el resultado sería muy diferente al primero.

2.6.4 Hormigafante.

Esta actividad tuvo su inspiración en el libro de Rodari, *Gramática de la fantasía*. Tiene por objetivo jugar con la imaginación y crear personajes fantásticos a partir de objetos y animales conocidos. El participante debe demostrar su capacidad de análisis de las imágenes, así como su separación en partes y posterior combinación con otra imagen de manera que se pudieran conservar las características esenciales de una y otra fundidas en un concepto nuevo. Esto debe realizarse a nivel gráfico, en la creación del nombre del personaje y en una narración sobre el mismo.

Aunque las palabras se eligieron pensando en los niños a los que habría de presentárseles posteriormente, se decidió usarlas considerando que no era necesario pretender complicarles la actividad a los adultos. Entonces se prepararon dos juegos de

tarjetas diseñadas con el motivo de piezas de rompecabezas, para poder tener un apoyo visual de unión al momento de la explicación. Las palabras que finalmente se seleccionaron correspondieron a objetos y animales comunes, que se consideraba no ofrecerían ningún problema a los participantes para recordar la imagen correspondiente.

Se ofrecieron dos conceptos fácilmente reconocibles por un niño en la edad escolar, máxime un adulto, de manera que no tuvieron problema en evocar una imagen mental clara. Sin plasmar la imagen, se pide primero que jueguen con los conceptos individuales y construyan uno solo. En el acto de unir las palabras, en un orden libre, se buscaba que resultara una tercera la cual provocaría una abstracción mental en la que las características más definitorias de cada concepto se conservaran y logran fusionarse entre sí. La fusión de palabras debía producir la invención del personaje fantástico en la imagen mental de cada estudiante: se trataba de seleccionar elementos, extraídos de la esencia de los objetos primarios, partes que pudieran encajar (de diversas formas: coherentemente, irónicamente, metafóricamente, etc) con los elementos seleccionados del otro y con estos construir (o inventar) un nuevo concepto. El dibujo del mismo conduce a un nuevo conflicto cognitivo en el que se debe reflexionar y tomar decisiones sobre las características que deberán aparecer representadas en la forma de la nueva imagen, ahora gráfica. Un tercer problema, el escribir sobre el personaje, implica su afirmación, su crecimiento o extensión, en la imagen literaria. El diálogo entre lenguajes debería ser coherente o resultar complementario, sin embargo, en el camino de la invención, la imaginación se topa con ciertos inconvenientes que pudieran tener su origen en imágenes demasiado esquematizadas y difícilmente analizables y separadas en partes.

En un principio, los participantes se mostraron un poco confundidos de qué debían de hacer, hubo que explicar personalmente a algunos de ellos, tomando como ejemplo los conceptos que tenían en sus manos. La actitud general fue de completa colaboración. Como resultado se puede apuntar que algunos lograron fusionar las dos imágenes que les proponían los conceptos de las piezas tanto en el nivel de la palabra escrita como: Hipohormiga, Catalicuada, Celufante, Vacalámpara, Caballo-tictac, como en la imagen gráfica. Otros, no lograron conformar un concepto fusionado en la palabra escrita, haciéndolo por medio de un guión, aunque sí en la imagen gráfica: Oruga-horno, Cámara-pollo, Toro-robot, Borrego-rinoceronte, Cebra plancha, Cocodrilo

alce, Cangrejo semáforo, Radio león, Mariposa crayola, Chimpancé-televisión, Alacrán-pincel. Los dibujos que lograron menos integración de ambos conceptos fueron Borrego rinoceronte, donde predomina la imagen gráfica de un borrego y la Jirafa autobús, donde el largo cuello y la cabeza se ven sobrepuestos al autobús. En el Cangrejo semáforo, cada concepto conserva completamente su forma gráfica. El Celufante, aunque bien fusionado en su nuevo nombre, presentaba una forma gráfica de elefante únicamente, con sus partes físicas cumpliendo la función del aparato electrónico. En este caso se introdujo un toque de humor al sugerir que se contestaba y colgaba por la cola. Sólo en un caso no hubo fusión de conceptos ni en la imagen gráfica ni en la imagen escrita, el Oso y la Libélula. Durante el proceso se le indicó a la alumna que debía conformar un solo personaje con ambos conceptos, pero simplemente dijo que no.

En general, los dibujos no se alejaron mucho de un “contraste dicotómico” (Parini 208), puesto que se puede observar claramente la forma física de ambos conceptos en la construcción del nuevo personaje, tal como en algunos seres de la mitología: sirenas, centauros, pegasos, etc. Probablemente, si los participante hubieran tenido mayor oportunidad de ejercitarse en el juego de fusionar conceptos, hubieran logrado personajes con grados de abstracción más elevados, en el sentido de que la creatividad se ejercita. También se debe considerar que ellos trabajaron con la imagen mental que tenían en el momento, la cual resulta ser un bosquejo de un recuerdo de la realidad, los seres fantásticos que aparecen en las películas, por lo regular se construyeron en base a una amplia documentación visual y literaria de las partes internas y externas que conforman a cada elementos por combinar.

Después de decidir el nombre del personaje y de dibujarlo, se debía escribir una historia. Estas narraciones extendieron no solo la imagen del personaje, sino que arrojaron datos sobre su proceso de construcción mental. La Oruga-horno, no pareció estar muy contenta con no ser ni una ni la otra cosa, dejando sentir que era una mitad no completa y por lo mismo, incapaz de realizar una actividad en su totalidad. El mismo caso fue el del Cocodrilo alce, quién no conseguía encontrar su lugar ni con los alces ni con los cocodrilos. Pareciera que la idea de ser un algo combinado, unido al otro, mentalmente no fue del todo aceptado. Quizá dentro del caso se pueda colocar al Borrego-rinoceronte, a quien se sitúa en un viaje solitario y está en busca de un guía

(¿u otro igual?). Uno más que se desubicó con la situación de su nueva apariencia fue el chimpancé televisión, puesto que “no sabe por qué tiene el cuerpo de tele”.

La Cámara pollo, por su parte, bien integrada en su nueva personalidad, decidió alimentarse de imágenes desde su nido. El Hipohormiga es un animalito de única especie, con su propio hábitat. En el caso del Radio-león, la compañera tuvo la necesidad explicar la causa de esa transformación: un hongo venenoso que comió por distraído. En la Cata-licuadora, predominó el concepto del aparato electrodoméstico, puesto que la función de hacer licuados aparece en el escrito. En el mismo caso, la Cebra-plancha tiene una doble función, no muy coherente, sigue siendo de ayuda al ama de casa, aunque se pretende que entretenga a los niños. Sin embargo, en la práctica, una plancha debe conservarse fuera del alcance de ellos. Al parecer la idea conducía a pensar que los niños se entretendrían con observarla cuando la mamá plancha. La imagen escrita de la Mariposa crayola es coherente con la imagen visual, ella en su condición de cuerpo de crayola se saca punta en la copa de un árbol (árbol igualmente fantástico del que brotan sacapuntas). Parecido es el caso del Caballo Tictac, quien cumple la función de un reloj con la capacidad de trasladarse y ofrecer su servicio de dar la hora. La vacalámpara aprovecha su nueva condición para pasear sin problemas en la noche. El alacrán pincel adquirió una nueva función cambiando su ponzoña por un pincel que en lugar de herir colorea la tierra.

El Cangrejo semáforo fue más abstracto y se consideró más poderoso con sus nuevas funciones de control, adquiridas en su nueva calidad de semáforo. El Toro-robot hace una denuncia social, pues es el resultado de un plagio al artesano mexicano, convertido en un exitoso producto comercial de una compañía de juguetes anglosajona, muy reconocida.

El Celufante se conformó con indicar gráficamente sus nuevas funciones, el autobús-jirafa no encontró palabras (o se negó a buscarlas) para expresar o describir su nueva aventura y el Oso y la libélula se encontraron, se agradaron, se hicieron amigos, pero conservaron su individualidad.

2.6.5 Otros materiales.

Cartas-dibujo procedentes de Bello Horizonte, Brasil, realizadas por niños de la ONG “Querubins”, en respuesta a la invitación de su maestra de arte: Ana Beatriz Moraes.

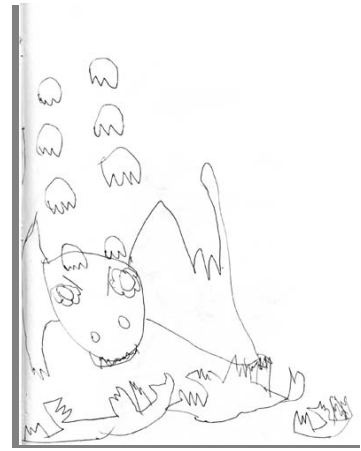
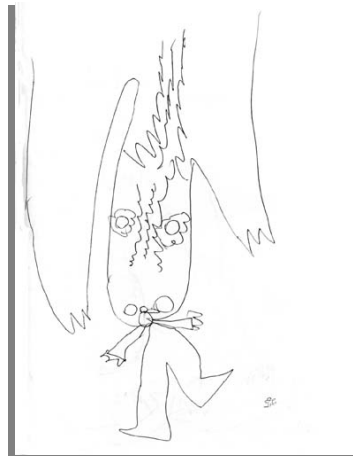
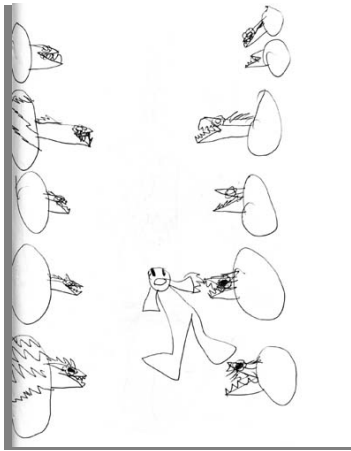
20 dibujos procedentes de Dinamarca, con el tema: “A qué jugamos los niños” realizado por niños de un taller de arte dirigidos por la artista plástica Anna Marie Holm.

También se invitó a los alumnos de 1º. y 2º. grado de la escuela primaria pública de la comunidad de General Treviño, N.L. a realizar un dibujo sobre el tema: “A qué jugamos los niños”. Como resultado se obtuvieron aproximadamente 20 dibujos más que ayudarán en la contrastación del material. La maestra de grupo entregó una hoja con las indicaciones a sus alumnos, dejando de tarea la realización del dibujo.

Las páginas del diario de un grupo de cuarto grado de primaria, de un colegio particular, donde cada alumno, por turnos, se llevaba a casa el cuaderno para escribir sobre su día.

Revisión de cuentos y dibujos realizados por los niños que participan en el taller “Probaditas” dirigido por Eva María Peralta, dentro del programa de la Coordinación de Cultura Urbana, de la Dirección de Culturas Populares de Conarte. Estos niños son alumnos de una escuela primaria pública ubicada en una zona de bajos recursos del área metropolitana de Monterrey, N.L.

Fue posible recuperar otro tipo de materiales como dibujos y cuentos realizados por niños cercanos, los cuales fueron de gran utilidad como material de contrastación. Entre estos trabajos se encuentran dibujos espontáneos con diversos temas, además de varios cuentos. Uno de ellos, de hecho puede considerarse el que da origen a este estudio, es la sinopsis de la película Godzilla que un pequeño de 5 años tuvo la oportunidad de ver, hace ya algunos años, quedando lo suficientemente impactado y motivado como para llegar a su casa a dibujar las escenas que le fueron más significativas creando su propia versión de la película, en forma de cuento.



CAPÍTULO 3. UN GRAMO DE EXPERIENCIA.

“... un gramo de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, pues sólo en la experiencia tiene cualquier teoría un significado vital y verificable...”

John Dewey (*Democracia y Educación* 1978)

Ahora parece oportuno hacer uso del tejido teórico que se ha confeccionado para tomarlo como el cristal a través del cual se puedan mirar los textos gráficos y literarios del niño desde su dimensión de juego. Este capítulo, en particular, pretende hacer énfasis en el análisis cualitativo de la vivencia en el taller de juego expresivo-creador, registrada en el “Diario de experiencias” (Anexo 1), y de los escritos y dibujos producto de las actividades que realizaron los niños dentro del mismo. Se trata de una búsqueda por la novedad y la sorpresa que la interacción directa con los niños y sus imágenes tienen por ofrecer, y no tanto el confirmar puntualmente la teoría antes descrita. Por ello, al inicio de cada apartado, se optó simplemente por transcribir las citas bibliográficas referenciales en un único párrafo, de manera que, al revisarlas, se entable un diálogo privado y reflexivo entre los autores y el lector a manera de introducción.

Entonces, en las siguientes líneas, los dibujos y la palabra escrita de los alumnos son revisados desde la postura de que se trata de un juego, y como tal, se intentará primero, señalar cómo se muestran los elementos antes visto en la actividad lúdica como: espacio, tiempo, regla, representación y movimiento (las otras nociones como conciencia, ficción, voluntad, repetición, etc, se consideran incluidas dentro de las enumeradas). Un segundo punto de interés es ir exponiendo la forma particular en que cada uno de estos elementos, que conforman la estructura del juego, participan en esta modalidad gráfica (finalmente ambas formas de expresión, el dibujo y la palabra, al quedar registradas sobre el papel son gráficas), y de qué manera potencian el desarrollo cognitivo y afectivo del niño.

Antes de mirar y buscar el juego en las hojas de papel, es primordial hacer énfasis que este estudio las ha tomado como objeto con el fin de delimitar la investigación, sin embargo, no es posible suscribir el juego de los alumnos, durante las

actividades del taller, a este único espacio. Realmente, el juego iniciaba inmediatamente después de dadas las instrucciones, en el parloteo espontáneo de los niños, en el intercambio de opiniones, de miradas y sonrisas y en una cantidad innumerable de gestos, de los que apenas pudieron registrarse algunos de ellos en el “Diario de experiencias”. Aún con la limitante de provenir de algunas notas, tomadas rápidamente durante las sesiones, este diario ha sido de mucha utilidad para el análisis que a continuación se registra. Por este motivo, la lectura posterior del diario completo, incluido en el Anexo I, arrojará muchos más elementos en relación a la conducta lúdica del niño durante el “Taller de juego-expresivo-creador”.

3.1 Ahora no es un papel, sino un espacio.

“La propia superficie del dibujo se acaba concibiendo como un espacio y el espacio mismo se convierte en un objeto que se puede hacer girar en la imaginación y que incorpora todos los espacios individuales de los objetos concretos en un sistema de coordenadas global” (Matthews 184); “El espacio mismo... puede ser afectivo” (Read 146); “La obra de arte debe ser no solo una forma en el espacio, sino una configuración del espacio”; “Este espacio puramente visual es una ilusión, pues nuestra experiencia sensorial no está de acuerdo con él. El espacio pictórico no sólo está organizado por medio del color (incluyendo el blanco, el negro y la gama de grises), es creado; sin las figuras organizadoras simplemente no está ahí. Como el espacio *detrás* de la superficie del espejo, es lo que los físicos llaman *espacio virtual* —una imagen intangible”; “El espacio virtual, por ser enteramente independiente y no un área local en el espacio real, es un sistema total autocontenido”, “Ahora no es un papel, sino un espacio”, “La creación de espacio virtual y su organización por medio de formas que reflejan los patrones de la sensibilidad y de la emoción” (Langer *Sentimiento y forma* 71, 72, 75, 80). “Una superficie elevada a veces al tono más alto de la vivacidad” (Sisley cit. en Langer Op. cit. 81); “El valor significativo de cada elemento sigue siendo tributario de sus relaciones dialécticas con el conjunto y el *espacio mental* constituye un lugar privilegiado en el que puede coincidir el espacio tridimensional de los objetos y la motricidad y el espacio bidimensional del simbolismo gráfico”, “...la hoja de papel es un espacio abierto que se cubre en todos los sentidos” (Wallon, Cambier y Engelhart 37,

71); “Tengo horror a una hoja blanca de papel... una hoja de papel me impresiona tanto, que tan pronto como está sobre el caballete me veo forzado a garabatear sobre ella con carbón, lápiz o cualquier otro medio, y este proceso le da vida” (Redón cit. en Langer Op. cit. 80). “El cuento le sirve al niño para fijar distancias en el espacio (lejos, cerca)” (Rodari 131).

Considerando que el soporte donde trabajarían los niños se convertiría en un espacio de juego, en el taller se propusieron papeles con diversas formas, en los cuales se intervendría con dibujos o escritos de acuerdo a las actividades. Cada uno ofrecía diferentes espacios para su juego expresivo: hojas tamaño carta, media página, hojas doble carta extendidas y dobladas por la mitad, pequeñas siluetas de rompecabezas recortadas de cartulina de color pastel, desarrollo del cubo, siluetas humanas y hoja doble carta con un gran garabato dibujado (Figs. 1, A, B y C).

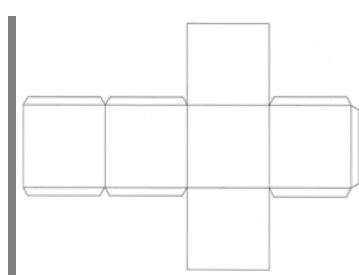


Fig. 1 A



Fig. 1 B

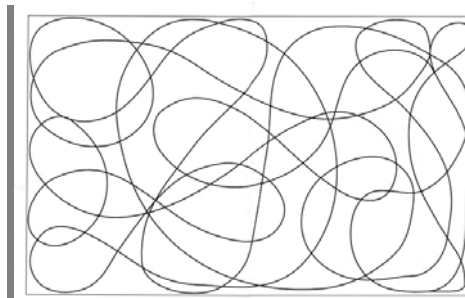


Fig. 1 C

Se puede apuntar que, de antemano, los espacios que se ofrecieron a los niños sugerían alguna forma de organización de sus ideas, pues aún la común hoja blanca tamaño carta (21.5 x 28.7 cm) delimita un espacio. De la misma manera, la hoja doble carta, doblada por la mitad, insinuaba las páginas de un libro. Las piezas pequeñas de rompecabezas apenas podrían contener un dibujo y la silueta humana prácticamente obligaba a dibujar a una persona. Por su parte, el gran garabato, imponía divisiones y espacios cerrados en la doble página.

Lo primero que se puede observar es que, el niño, se ocupó en organizar el espacio en el que expresaría sus ideas, empezando por decidir si la página debía de ser horizontal o vertical, si se utilizaría el total de la página o se incluiría también el reverso. Si se respetaría el espacio que se le daba, o si era posible tomar tijeras, doblar o pegar

y crear el propio. Esta situación se presentó poco pero fue muy significativa: una pequeña de primer grado, espontáneamente tomó tijeras y recortó las puertas y ventanas de su dibujo, dando movimiento a la puerta, además solicitó otra hoja y la pegó atrás de manera que al abrir la puertita se pudiera ver el interior de la casa a la que llegaba (seguramente ella) acompañada de sus amigas (Fig 2 A). Esta misma niña no se conformó con el espacio que se le ofreció en la actividad “Hormigafante” y nuevamente recortó la hoja, la dobló le hizo una puerta y le puso por título: “La casa de los raros” (foto 6). Otro caso en el que se transformó el espacio se dio entre niñas mayores, de quinto grado, quienes doblaron, recortaron y pegaron para realizar tarjetas con la ilusión de tercera dimensión para los niños de Brasil (Foto 7). También un par de niños doblaron la hoja que se les entregó consiguiendo el efecto de la portada de un libro antiguo en el interior del cual, se guardaba la actividad sugerida (Figs. 2 B y C).



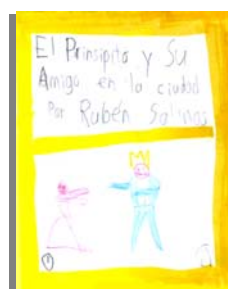
Fig. 2 A



Foto 6



Foto 7



Figs. 2 B y C

En relación a la organización del espacio para jugar, aún en los trabajos no terminados es posible apreciar que, el niño, ya había anticipado la manera de distribuir su espacio.

Cada hoja de papel invitaba al juego-expresivo individual del niño, pero en el hecho, se trató de un juego compartido, puesto que los niños se comunicaban unos a otros lo que tenían planeado hacer y se interesaban paso a paso por el material de sus compañeros. El resultado es claramente apreciable en los trabajos finales, en los que se pueden observar claras similitudes entre las producciones, tanto visuales y literarias, de los niños: barcos piratas, parques, casas de terror, días de campo, etc. (Fig. 5).

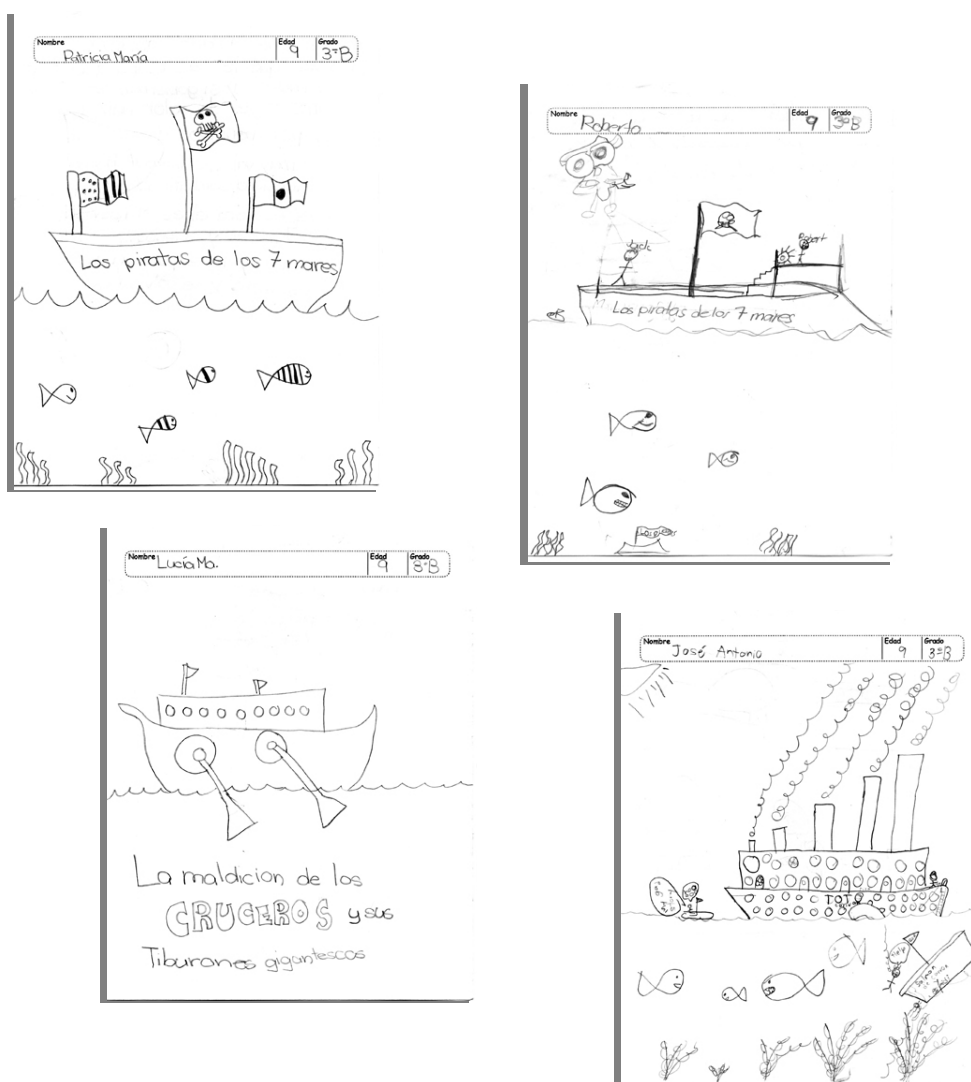


Fig. 5

También en los garabatos se presentó esta forma de interacción: los niños compartieron la forma de rellenar con texturas, colores y dibujos cada espacio, y no necesariamente hubo un acuerdo verbal previo, el juego se fue dando. En algunos casos hasta esperaban que el compañero desocupara cierto tono de color, para que el diseño final fuera idéntico (Figs. 6 A y B).

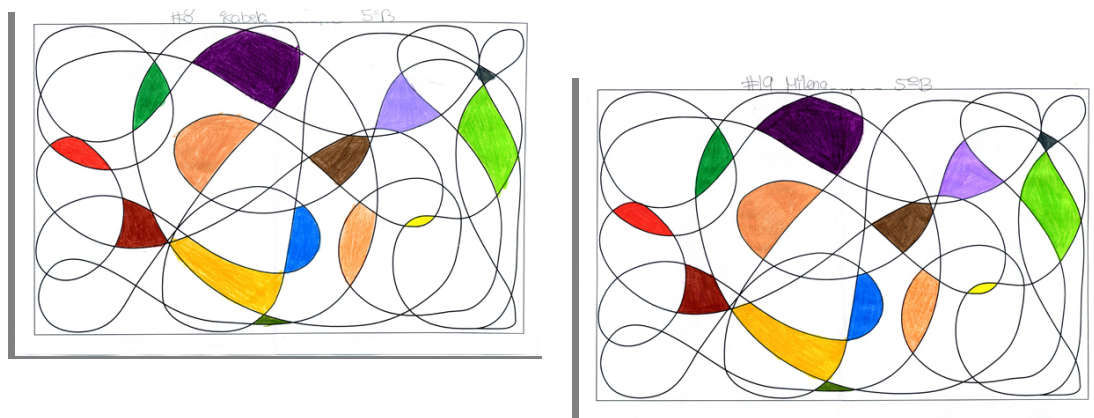


Fig. 6 A y B. El garabato de la izquierda pertenece a Isabela y el de la derecha a Milena.

Los niños literalmente jugaron juntos, compartieron la misma fantasía, aunque quedó plasmada la huella de que cada experiencia fue única, puesto que la individualidad del niño se ve reflejada nuevamente en los detalles que diferencian un trabajo de otro (Figs. 7 A, B, C y D).

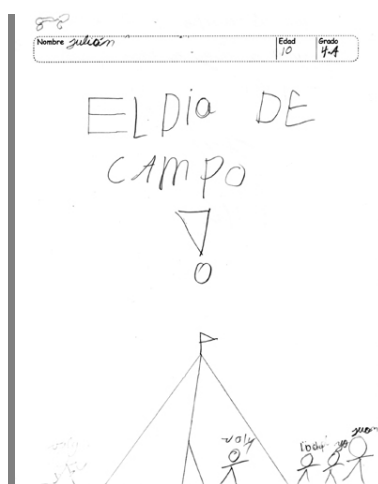


Fig. 7 A. "Ana fue de campo y le picó una mosca y le salió una roncha y su hermana Vally le puso hierbita. Fin. Continuará."

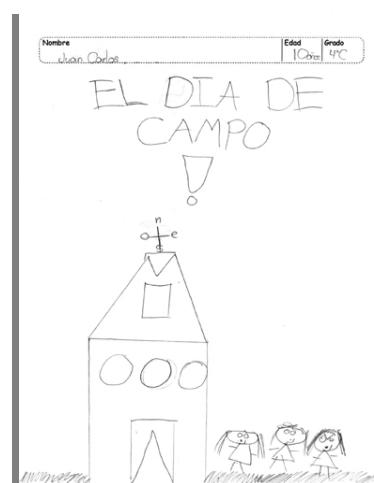


Fig. 7 B. "Había una vez tres niñas que fueron a un día de campo, se llamaban Ana Elisa y Zara. Eran hermanas, una muy buena, otra muy mala y otra muy miedosa. Un día Carla, Elisa y Zara se perdieron. Continuará. Fin."

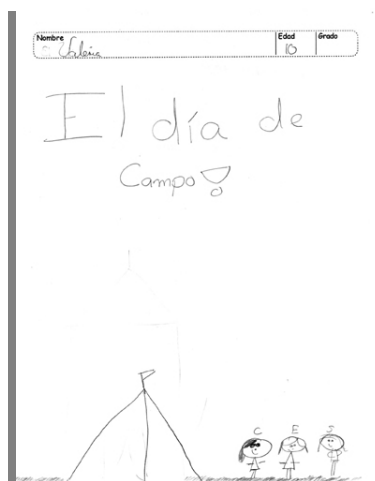


Fig. 7 C. "Había una vez 3 niñas que fueron a un día de campo se llaman Carla, Eliza, Sara. Eran hermanas y eran muy desobedientes. Una era muy buena, una mala y una miedosa. Y llegó el día de irse al bosque y se perdieron. Y Sara escuchaba ruidos y era un señor y corrían y Eliza se cayó y no pudo levantarse... continuará."

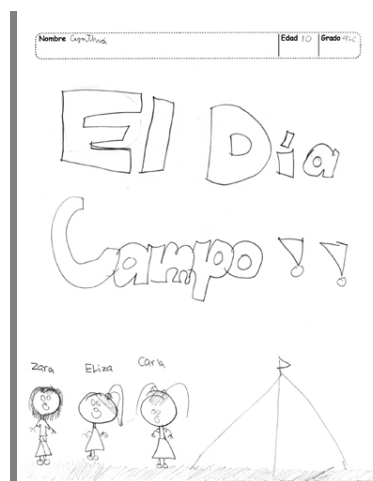


Fig. 7 D. "Este, había una vez tres niñas que una se llamaba Carla, otra Elisa y Zara, que las tres tenían 10 años, que fueron a un día de campo en un campamento y fueron a un bosque y eran hermanas y no querían ir porque tenían miedo. La que más tenía miedo era Eliza y Carla era super super buena pero como quiera tenía miedo y Zara era muy a mala, pero como quiera fueron y llegó el día de irse al bosque e hicieron cobata, jugaron y pasaron dos semanas y ya se iban a ir... continuará."

Este hecho hizo necesario solicitar a los alumnos que dejaran sus trabajos sobre la mesa en la que habían estado, de manera que al final se pudiera recoger por grupos y compararlos en este sentido. También dio pie a desarrollar las actividades colectivas, en las que de tres a cinco niños intervinieron en una misma hoja más grande. El resultado de esta estrategia fue que sobresalieron los grupos en los que los niños iniciaron trabajando cada uno en la esquina más cercana del papel. Hubo quienes dividieron con líneas la página, en divisiones individuales para desarrollar cada uno su idea, o si acaso para trabajar en grupos más pequeños, por ejemplo cuando el grupo se formaba de dos niños y dos niñas (Figs. 8, A y B).



Fig. 8, A



Fig. 8, B

En realidad, en pocos casos los niños mezclaron sus trazos con los de sus compañeros, pero los que lo lograron también consiguieron realizar trabajos de buena calidad estética (Fotos 7 y 8, y Figs. 9 A y B).



Foto 9

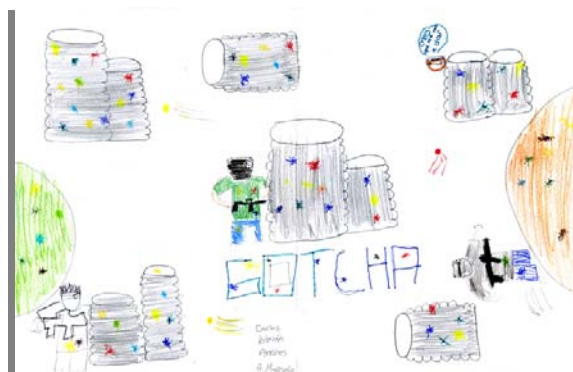


Fig. 9 A



Foto 10

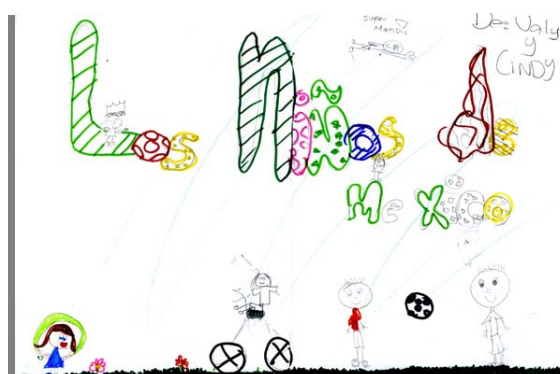


Fig. 9 B

El desarrollo del cubo ofrecía múltiples problemas como espacio. Con la posibilidad de la tridimensionalidad: los niños debían empezar su trabajo considerando que al armarse el cubo, podría rotarse para “leerlo” y no habría un principio y un fin. Hubo quien desestimó las cualidades del volumen, decorando simplemente las caras (Fig. 10), quien las numeró para guiar al lector (Fig. 11) y quien aprovechó el hecho para dibujar dos posibles finales a su historia y hasta sugerir secuencias de movimiento (Figs. 12, A y B).

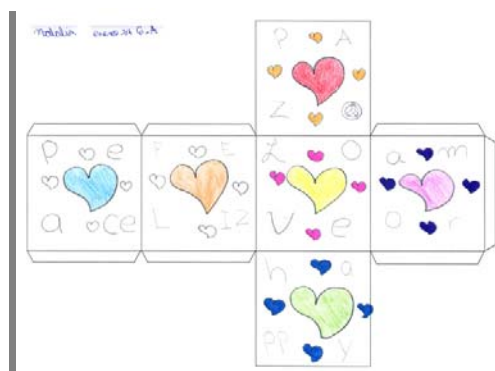


Fig. 10



Fig. 11

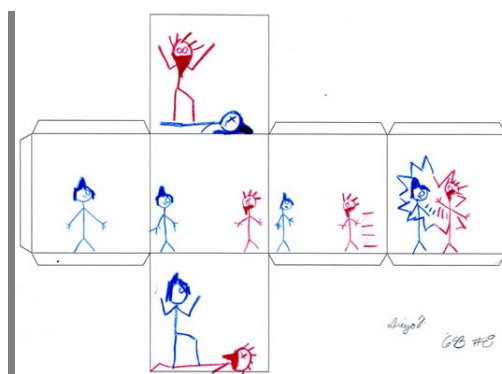


Fig. 12 A. Los cuadros de arriba y abajo, representan dos finales diferentes.

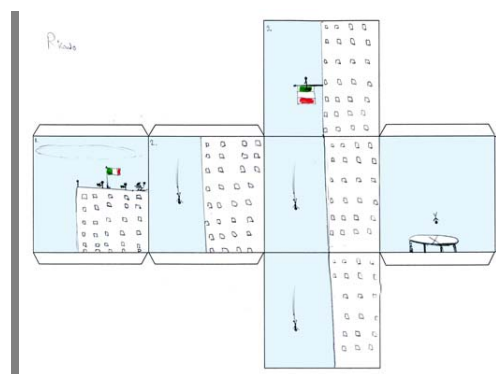


Fig. 12 B. Los escenas de las caídas dan la sensación de movimiento.

Las actividades realizadas ofrecen otras posibilidades de análisis del espacio de juego, considerando que este es finalmente el espacio de encuentro con el otro, representado simbólicamente. Una de estas alternativas puede ser vislumbrada en la actividad denominada: *Ilustra un cuento*. En los límites ofrecidos por el papel, el niño plasma nuevos espacios provenientes de su imaginación, estos espacios representados se analizarán más adelante, pero es oportuno mencionarlo ya que esta actividad propuso explorar el espacio que deja abierta la obra de arte, en los términos de *La obra abierta* de U. Eco. Aquí, los niños realizaron sus dibujos a partir de la lectura del pasaje de una historia juvenil clásica. Suspendida en un momento crucial, esta lectura constituyó una verdadera invitación al juego imaginativo del niño. Cada uno de ellos realizó su particular interpretación de la escena que se les había leído, obteniendo tantas imágenes diferentes como la cantidad de niños que participaron. Por supuesto

que estas imágenes fueron enriquecidas con la propia experiencia del niño, quien no se contentó con simplemente representar sobre el papel los personajes y las acciones narradas, sino que agregaron detalles a la escena que la hacen tener vida propia, independiente del párrafo leído inicialmente.

Para ilustrar lo anterior se reproducen los dibujos derivados de uno de los párrafos leídos a los niños de 2º. grado, pertenece a la conocida historia de Julio Verne: *Veinte mil leguas de viaje submarino*:

“La tripulación se congregó inmediatamente junto al arponero, y todos los hombres indagaron ansiosamente en la oscuridad... hasta dar con el fabuloso objeto. Ciertamente habíamos encontrado al monstruo.”



Otro espacio en el que se intervino indirectamente, fue el espacio virtual de la web, en la actualidad, usado con regularidad por el sector infantil. Los niños no utilizaron la computadora, su trabajo fue escaneado, enviado vía mail o publicado en un “blog” o en “You-tube”. Durante el desarrollo de las actividades: “Cartas-dibujos” (Figs. 14 A y B), “Cubo-cuento” (Fig. 15) y “¿A qué juegan los niños?” (Fig. 16), los niños tenían conocimiento que compartirían su experiencia artística con niños brasileños y daneses, por medio de la plataforma virtual. A cambio, se recibieron los trabajos de los niños extranjeros, fotografías y algunos videos.



Fig. 14 B

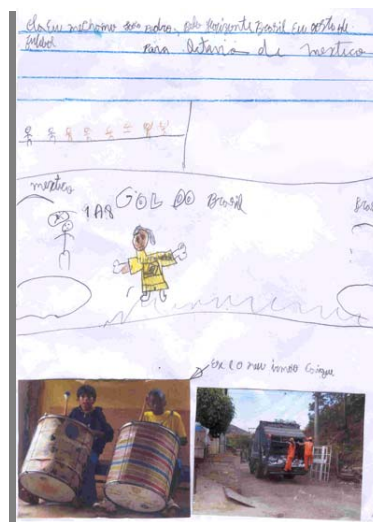


Fig. 14 A

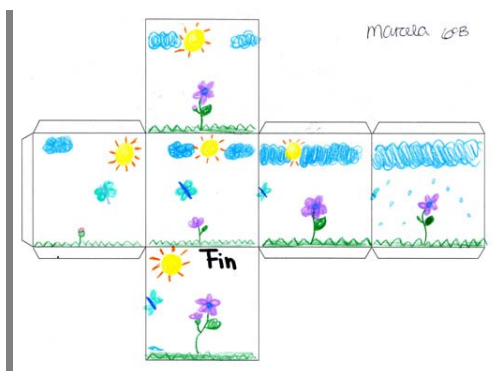


Fig. 15

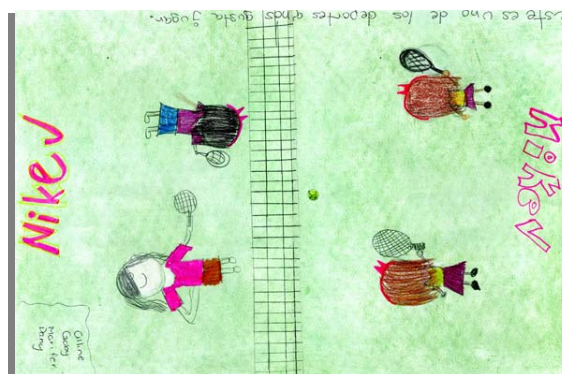


Fig. 16

El objetivo del cubo-cuento era demostrar que un espacio tridimensional podía viajar por la red, algunos diseños fueron impresos en Bello Horizonte, Brasil y en Dinamarca, enviando una fotografía con el cubo armado, como prueba (Fotos 11 y 12).

También se hizo un intercambio físico por medio de servicio de paquetería internacional, puesto que los niños daneses quisieron tener en sus manos el material original. En respuesta, de ellos también se recibieron los dibujos originales (Figs. 17 y 18).



Foto 11. Cubo-cuento en Belo Horizonte Brasil.



Foto 12. Cubo-cuento en Dinamarca.



Fig. 17. Dibujo enviado desde Brasil.



Fig. 18. Dibujo enviado desde Dinamarca.

3.2 Las reglas del juego.

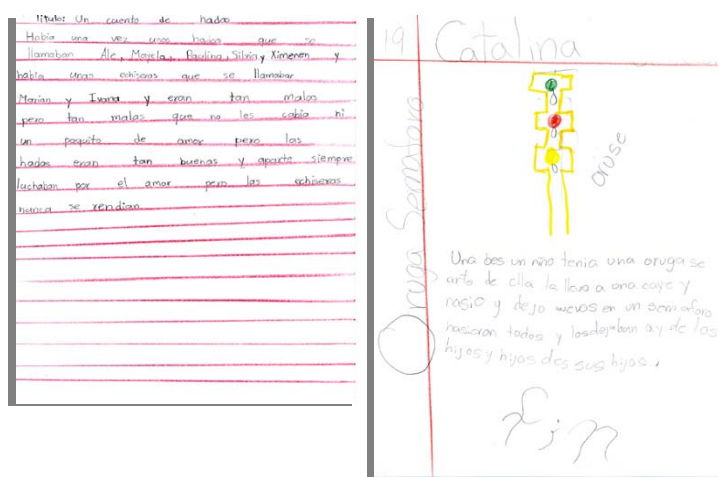
“Si tomo una hoja de papel de ciertas dimensiones esbozaré un dibujo que tendrá una necesaria relación con su formato” (Matisse cit. en Langer *Sentimiento y forma* 80); “Cada sociedad, cada grupo, se expresa gráficamente de manera diferenciada y específica, sin por ello excluir la existencia de signos y de reglas universales”, “Los niños que trabajan juntos en la misma tarea descubren más fácilmente y utilizan más a menudo las reglas de la perspectiva que los niños trabajan

solos" (Doise-Fresard cit. en Wallon, Cambier y Engelhart 72,125). "La forma, entendida como significante visual del objeto, no es más que la consecuencia de aplicar determinadas reglas al espacio gráfico" (Martínez 110). "Los niños quieren oírme pronunciar la palabra "caca" con todas las letras, y por la manera como se ríen, se comprende muy bien, pobrecitos, que no han podido nunca desahogarse pronunciándola abiertamente para sacarse el gusto" (Rodari 114).

El material ofrecido a los niños, determinaban un espacio de juego y con esto una primera regla, además estaba la consigna de cada actividad, pero se llegó a considerar que estas serían las únicas reglas y que los niños trabajarían con gran libertad. Sin embargo, antes de empezar a dibujar o a escribir, los niños se encargaron de sondear y poner de manifiesto las otras reglas del juego: "¿La hoja va vertical u horizontal?", "¿Con letra manuscrita o de imprenta?", "¿En inglés o en español?", "¿Sólo escribir o puedo dibujar?", "¿Puedo escribir con pluma? ¿...y con colores o marcadores?" o "¿Puedo tocar este tema?"... Estas preguntas pueden ser consideradas como las reglas a las que están habituados a contemplar los niños, antes de empezar un trabajo escolar, y aunque se les indicó que podían escribir o dibujar en la forma y modo que se sintieran más cómodos, en la mayoría de los trabajos se puede constatar que, de cualquier manera, los niños observaron ciertas reglas relacionadas con sus clases, lo que puede verse en que algunos de ellos dibujaron márgenes a las páginas y renglones para escribir derecho (Foto 13, Figs. 19 A y B).



Foto 13



Figs. 19 A y B

En cuanto a la gramática y la ortografía de los textos escritos, sólo ciertos niños se preocupaban por el cómo se escribían correctamente algunas palabras, haciendo preguntas directas. Hay descuido en la ortografía, derivado posiblemente de la educación bilingüe. En general, de primero a sexto grado crece notablemente el manejo del vocabulario, pero no se aprecia que los niños se apoyen en el manejo de las reglas literarias para enriquecer y dar forma a sus narraciones. La maestra de grupo era quien se mostraba verdaderamente incómoda al percatarse de las faltas de ortografía de sus alumnos y en ocasiones llegaba a llamarles la atención.

También se pueden considerar como reglas las que surgieron alrededor de la actividad, en las conversaciones que los niños sostenían previamente. Fue una forma de ponerse de acuerdo en lo que se iba a hacer, o una manera de comprobar si la idea les parecía divertida o buena a sus compañeros, como buscando la aprobación de ellos.

Al diseñar las actividades se buscaba que fuera una invitación a jugar atractiva para el niño, sin embargo se debe reconocer que hubo niños que no la recibieron con el mismo entusiasmo del resto de sus compañeros. Este hecho puede estar detrás de la renuencia a escribir o dibujar, alegando poca imaginación o no entender la instrucción. Algunos niños tampoco aceptaron las reglas y las ignoraron realizando otra actividad que nada tenía que ver con la propuesta o interfirieron en el trabajo de sus compañeros. Realmente estos casos fueron pocos, pero es importante apuntar que se presentaron. Como consecuencia se recibieron algunas hojas en blanco, totalmente ilegibles, muy borroneadas o con tachones, muestra del titubeo del alumno, o trabajos que no se terminaron porque el niño lo iba desarrollando con mucha más lentitud que el resto del grupo. Al no aceptar las reglas, estos niños no participaron en el juego.

Las actividades por equipo requirieron de más tiempo para el establecimiento de las reglas, antes de empezar a trabajar, aunque en algunos casos pareciera espontáneo. Surgieron los líderes y se dieron los acuerdos y los desacuerdos. También se pudo observar los grupos bien integrados, así como las exclusiones de algunos niños a quienes literalmente no se les permitió jugar.

El gran garabato en el que los alumnos de sexto grado (preadolescentes de 11 a 13 años de edad), debían de llenar los espacios formados por las líneas curvas que

es el caso de uno de los títeres de primer grado (Fig. 22). En dos casos más se puede apreciar que fue dibujado un gesto ofensivo en la mano de un muñeco (Fig. 23), lo cual molestó a sus compañeros de equipo, pero la mayoría los niños no escribieron o dibujaron, palabras obscenas ni vulgares.



Fig. 22



Fig. 23

La instrucción de la actividad pretendía dar una dirección al juego del niño, sin embargo, en algunas de ellas sucedió que los niños encontraron la forma de transformarlas, de manera que la dinámica del juego finalmente fue establecido por los niños. Esto se presentó particularmente con la actividad llamada “Cuento matemático”, en la que la instrucción suponía que los niños observarían con mucho detenimiento al juguete colocado en el centro de la mesa (un juguete tradicional mexicano de madera), para posteriormente preparar una lista donde indicarían la cantidad de cada una de sus partes (por ejemplo 4 ruedas, dos ejes, dos ventanas, etc.), para terminar sumándolas. Este ejercicio buscaba ayudar al niño a observar para posteriormente describir y tenía, como segunda fase, hacer una narración donde intervendrían todas las partes enlistadas del objeto, como un todo o como objetos individuales. Pero sucedió que en uno de los grupos, los niños le dieron gran importancia al número resultante y se afanaron en encontrar características que aumentarían la suma, como cantidad de colores, contando hasta las vetas de la madera. Inclusive hubo quien imaginó las ventanas y las personas que pudieran estar dentro de los vagoncitos de madera y las contabilizó, uno mas llegó al extremo de anotar una cantidad grandísima, pero ficticia,

como su resultado. El juego que inicialmente pretendía enseñar a los niños a observar y a describir, al cambiar las reglas, terminó convirtiéndose en una competencia por obtener la cantidad más grande posible, quedando olvidada la segunda fase.

Esta situación, que se presentó sorpresivamente, hizo evidente el grado en que el juego depende de la regla, demostrando que cuando las reglas cambian, el juego también lo hace. En este ejemplo las instrucciones dictadas constituyeron las primeras reglas que los niños aplicaron de manera selectiva, atendiendo unas e ignorando otras. No parece que sea apropiado afirmar que el niño trasgredió la regla deliberadamente, sino que simplemente sobrevaloró unas instrucciones, mientras que el resto pasaron desapercibidas y olvidadas, esto dio como resultado una transformación de las reglas las cuales fueron evolucionando durante el juego, al establecerse la competencia entre los niños. El juego finalmente, resultó siendo un juego colectivo muy diferente al propuesto inicialmente. Este fenómeno puede percibirse, aunque más sutilmente, en otras de las actividades y en pequeños grupos de niños, como en los juegos que se dieron entre parejas en los garabatos, o en los títeres, donde el juego (la diversión) estaba verdaderamente, en la complicidad que provocaba el movimiento de las reglas.

3.3 *La expresión del tiempo.*

“Pero si observamos a los niños mientras juegan, nos daremos cuenta de lo poco que duran estos momentos” (Bettelheim 93); “Desde el principio hasta el fin, cada trazo es una composición”, “Los fenómenos que llenan el tiempo son *tensiones* — físicas, emocionales o intelectuales. El tiempo existe para nosotros porque soportamos *tensiones* y sus soluciones. Su construcción peculiar y su modo de romper, disminuir y fusionarse, en tensiones más grandes y más largas, permiten una amplia variedad de formas temporales. Si únicamente pudiéramos experimentar esfuerzos orgánicos aislados, sucesivos, quizá el tiempo subjetivo sería unidimensional, como el tiempo medido por el reloj” (Langer *Sentimiento y forma* 108, 109), “Para algunas mentes, el tiempo parece ser un resultado de nuestros recuerdos de muchísimos estados mentales, entre los cuales –asumimos- una duración continuada que los conecta de la misma manera que, dados los límites de alguna distancia medida, yace un sendero

entre esos puntos. Pero, en realidad esos filósofos sólo admiten la existencia de los límites y niegan la del sendero” (Koechlin cit. en Langer Op. cit. 109); “La línea base puede convertirse en un indicador dinámico de primer orden cuando el niño la utiliza como símbolo de dirección en la configuración gráfica de recorridos que expresan desplazamientos complejos. Para ello debe contar con un esquema especial eficaz, un mapa que sintetice simbólicamente la movilidad a lo largo de un trayecto, integrando las coordenadas espacio-tiempo en la lógica del sistema” (Martínez 125). “El cuento le ayuda al niño, le sirve para fijar distancias en el tiempo (ayer, hoy y mañana)”, “Los niños saben algo más que la gramática... el imperfecto que los niños usan cuando adoptan una personalidad imaginaria, cuando entran en el cuento, precisamente en el umbral, donde se hacen los últimos preparativos antes del juego. Ese imperfecto, hijo legítimo del –Había una vez– que da comienzo a los cuentos, es en realidad un presente especial, un tiempo inventado, un verbo para jugar, precisamente; para la gramática, un presente del pasado” (Rodari 131, 170).

Además del tiempo-clase de que se disponía para el desarrollo de la actividad, los niños que participaron en el taller echaron mano de diversas fórmulas para expresar el tiempo, algunas de ellas claramente imitadas de las historietas y los cuentos. La forma más común en que los niños definieron el lapso contenido entre el principio y el final del tiempo en sus historias fue el clásico “Había una vez... y fin”, palabras, que aunque demasiado usadas, fueron sin duda de gran ayuda para quienes no sabían cómo dar inicio, en su caso, a una historia. El mismo doblado de la hoja doble carta implica una temporalidad en las secuencias de los dibujos que se realizan en las primeras páginas y en las siguientes, en el mismo sentido en que, cuando se da vuelta a la hoja, se deja atrás lo realizado con anterioridad.

Para muchos de los niños, el tiempo no fue suficiente para que concluyeran su cuento, y ante la insistencia de la docente de que entregaran el material, ellos encontraron una rápida e ingeniosa solución para que su trabajo no pareciera truncado y escribieron al margen de la página las frases: “Continuará” o “Esta historia tiene segunda parte”.

Gráficamente es posible observar otros recursos para expresar el tiempo, como la línea base que utilizan con frecuencia los chicos de esta etapa y que, además de representar el suelo y mostrar relaciones entre los símbolos bosquejados, puede indicar también una secuencia de tiempo (Fig. 24). Varias líneas de base en una misma hoja tienen la función de separar las secuencias de dibujos similares (Fig. 25), así como sucede con los cuadros en los que, los niños, dividieron la hoja para desarrollar una historieta, donde cada recuadro representa en secuencia, un momento del cuento (Fig. 26). Se presentó un caso en la ilustración de las canciones de Cri-crí aplicado a alumnos de primer grado, que un niño utilizó varias piezas del rompecabezas para ilustrar la secuencia narrada en la canción de “El ratón vaquero”.



Fig. 24

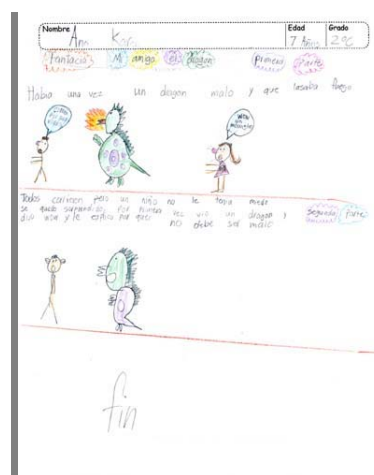


Fig. 25

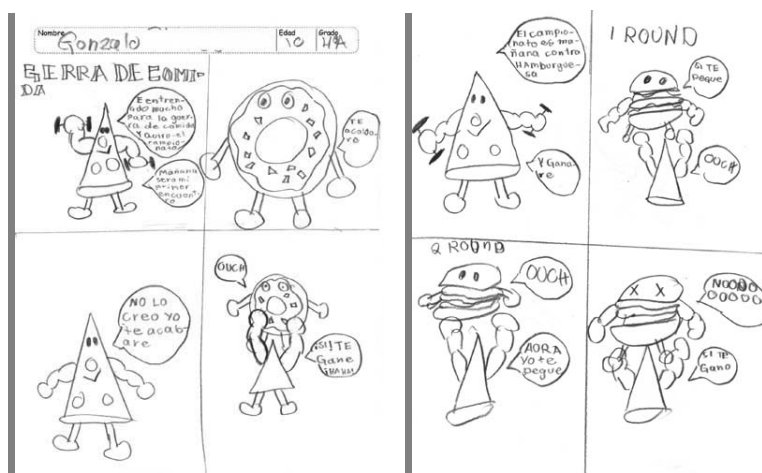


Fig. 26

Las caras que formaban el desarrollo del cubo en el “Cubo-cuento”, sugerían una secuencia temporal, y muchos niños lo tomaron así, dibujando en cada espacio un momento de su historia. Utilizando esta sugerencia de diversas maneras, se dieron manejos secuenciales muy interesantes y creativos (Fig. 27 A y B). Igualmente, hubo quien no la tomó en cuenta.



Fig. 27 A

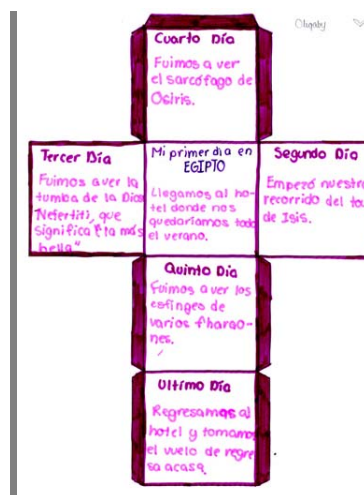


Fig. 27 B

Si se mira con atención, se puede encontrar que muchos de los dibujos que representan una sola composición completa, están contruidos con una serie de pequeñas secuencias que indican momentos suspendidos en el tiempo subjetivo que está expresando el niño. En estos dibujos suceden muchas cosas simultáneamente, de manera que una lectura unitemporal se vuelve imposible, ya que en realidad las escenas se entretrejen formando una especie de redes de secuencias (Fig. 28).



Fig. 28. En esta narración, que aparenta ser un enfrentamiento de corsarios, pueden reconocerse escenas del “Titanic” (abajo a la izquierda, donde el amor de la chica se hunde lentamente) y de la Guerra de las Galaxias (abajo a la derecha).

La palabra escrita, de antemano, determina una linealidad en el tiempo de la narración, sin embargo, nuevamente se puede encontrar que el énfasis en algunos momentos alarga subjetivamente el tiempo, de la misma manera en que el poco valor que se le da a ciertos pasajes, los acorta. En el pensamiento del niño, la noción temporal está aún sujeta a la calidad emocional del momento, demostrada en muchos ejemplos en los textos revisados. Esto hace posible que una niña, vivencie el alejamiento de su familia, como si hubieses sido 30 días sin comer ni tomar agua; que los años transcurridos en un instante puedan sumar miles; o que los minutos de espera en la salita del doctor transcurran lentamente, como lo demuestra la siguiente narración de Yoly de 4to. grado titulada “Un día desastroso”:

“Era un día común y corriente, una niña llamada Anna iba a ir al doctor, no había terminado la tarea. Había una señora con dos niños, se estaban peleando por un celular, un bebé y una señora comiendo goma de mascar. —Es horrible— pensó Anna. —Ya me quiero ir— dijo la hermana de Anna, Nancy. Los dos niños ya entraron. —Espero que ya pasemos— dijo Anna. Luego una señora entró al doctor. Nancy se desesperó —¡Ya quiero irme!—. Dos niños entraron, uno quería quitarle la mochila a Anna...”

3.4 La representación del conocimiento.

“...operando con los conceptos espontáneos, el niño llega relativamente tarde a tomar conciencia de ellos, a determinar verbalmente el concepto...”, “El concepto cotidiano, al situarse entre el concepto científico y su objeto, adquiere toda una serie de relaciones nuevas con otros conceptos y se modifica él mismo en su relación con el objeto”, “En el lenguaje infantil autónomo, el concepto puede expresarse únicamente mediante un procedimiento único, carece de equivalente debido a que no posee relaciones de comunalidad con otros conceptos”, “El sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene zonas de estabilidad diferente. El significado de la palabra es sólo una de esas zonas del sentido”, “...el procedimiento que caracteriza la generalización infantil se haya en dependencia inmediata de que el pensamiento del niño se apoya

íntegramente en la memoria. Las ideas infantiles que se refieren a una serie de objetos se construyen igual que entre nosotros los –apellidos-... grupos enteros de cosas visuales, relacionadas con una conexión visual”. (Vigotsky, *Obras escogidas II* 250, 259, 265, 333, 380); “Para esos niños el espacio, con su cualidad tridimensional, se convierte cada vez más en el centro de sus intereses: su dibujo muestra un espectáculo.”, “...la imagen visual es corregida en función de factores personales, y las proporciones del dibujo, por ejemplo, pueden estar determinadas por el valor emocional de los objetos.”, “...muy precozmente se instala el niño en el placer de jugar con el *objeto-trazo*, de identificarlo, placer totalmente parecido al del juego simbólico” (Wallon, Cambier y Engelhart 35, 38, 47);

La característica principal de cada una de las actividades diseñadas para el taller de juego expresivo-creador, fue permitir que el niño tomara de su propio imaginario para expresarse. Para esto, se puso especial cuidado en que cada tarea le fuera significativa, considerando la madurez del niño y de acuerdo a su grado escolar. Este era el objetivo que se cumplía en el marco general al crear material para su biblioteca escolar. El periódico mural de los cuentos, el intercambio de cartas y el resto de las actividades implicaban un “para qué escribir”. Así, se comprometió todo el tiempo la vivencia personal del niño y fue posible obtener un material que, en la totalidad de los dos mil trabajos, nos habla de las experiencias y los intereses infantiles. Lo que ha quedado trazado en el papel es la representación de todo tipo de conocimiento adquirido por los niños, y al expresarse, ellos han tomado de todas las fuentes que enriquecen su vida en todas sus áreas; familia, escuela, comunidad, amigos, paseos, televisión, cine, revistas, video juegos, Internet, etc... en fin, todo lo que le sea cercano. Los textos de los niños, contruidos de esta manera, constituyen, finalmente, una autobiografía, aunque, como en el cuento de Marcelo de 10 años, titulado: “El sueño de marcelo”, lo ignoren o lo nieguen reiteradamente.

“Un día había una vez un niño llamado Marcelo (yo no) y otro llamado Link. Eran muy amigos hasta que una niña llamada Zelda apareció y Link y yo nos enamoramos de ella. Link y yo nos fuimos a una misión. Link tomó su espada Z y yo mi espada Escalibur. Garadouf (el malo) lanzó una bomba y mató a Link. En el castillo Zelda se entristeció y me besó. Después se enamoró de mí. Fin y era un sueño. P.D. yo no soy Marcelo”.

El niño representa en sus dibujos y en sus palabras lo que conoce del objeto que ha elegido para traer a la escena del juego. Son imágenes procedentes de su memoria que no intentan ser copia de la realidad y que conllevan una carga afectivo-cognitiva, por lo que cada figura en el papel constituye un símbolo.

En los trabajos de los niños podemos reconocer la representación de conceptos y de los nexos con los que se forma relaciones entre ellos: proximidad o distancia, diferenciación de tamaño, calidad en la factura como colorido, trazo o descripción narrativa, presencia u omisión, tachones, borroneo y segundo intento. También se encuentran claras intenciones de dirigir la atención del lector hacia ciertas figuras con el dibujo de flechas indicativas en los textos visuales y aclaraciones en los textos literarios. Estos son algunos de los recursos que los niños utilizan para la representación conciente o inconsciente de emociones.

Los niños también encontraron fórmulas para representar el movimiento, algunas de ellas han sido copiadas de otras fuentes y apropiadas. Para indicar gráficamente que una figura se desplaza basta con una línea punteada (Fig. 29), una flecha (Fig. 30 y 31), varias líneas paralelas que surgen de la figura, un manchón o la figura misma repetida en diferentes posturas (Fig. 32).



Fig. 29

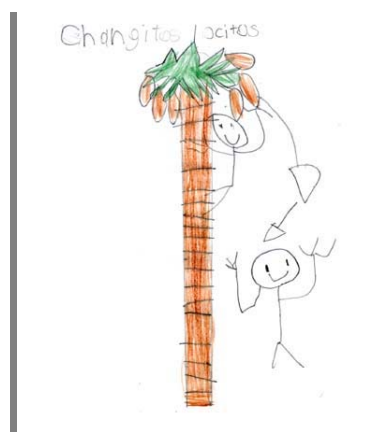


Fig. 30

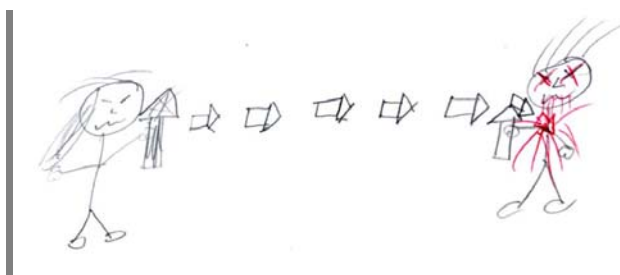


Fig. 31

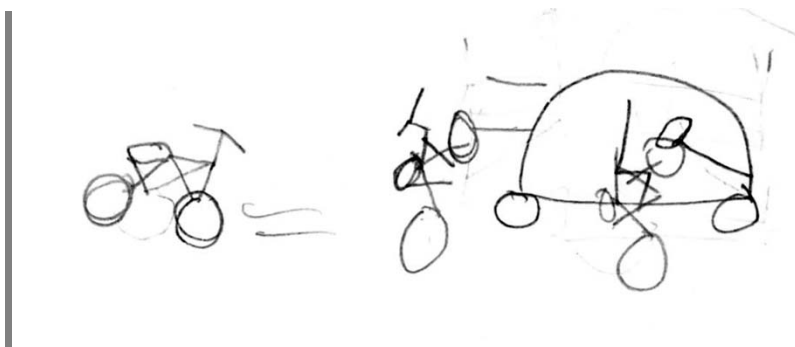


Fig. 32. De esta forma, una niña representó el movimiento en el atropello de su bici.

Las partes del cuerpo alargadas también parecen indicar una intención kinestésica (Fig. 33 A y B). Por lo general, las composiciones infantiles tienen la cualidad de estar llenas de una sensación de dinamismo.



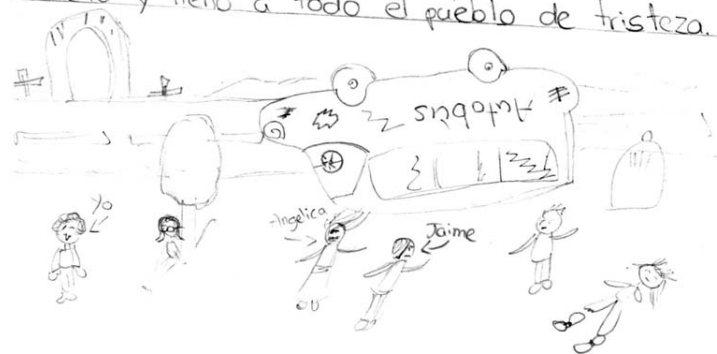
Fig. 33 A. A los 5 años, Daniel, dibujó esta manada de caballos corriendo. El cuello excesivamente largo y la crin "al viento" imprimen al dibujo la sensación del movimiento. El chico, ahora de 10 años, se ríe de sus caballos diciendo que parecen jirafas.



Fig. 33 B. Los tachones indican un segundo tiempo en la escena, cuando los personajes mueren.

En los ejemplos en los que, los niños, optaron por utilizar textos visuales y literarios simultáneamente (lo que se presenta con frecuencia), ambas formas textuales interactúan para matizarse la una a la otra, sin embargo, en la mayoría de los casos se tiene que una de ellas se privilegia sobre la otra. Cuando la representación gráfica es la de base, por decirlo de alguna manera, la palabra interviene en apoyo de alguna parte de la composición visual y a la inversa, en el caso de la narración literaria como texto principal, la imagen gráfica apoya ilustrando (Fig. 34). Esto es cierto, pero debe entenderse que nunca son una traducción literal una de la otra como si se tratara de un lenguaje paralelo o de un accesorio sin mayor valor, sino que son una ampliación de la idea, aportando sus datos propios, convirtiéndose en una parte importante en la construcción del pensamiento del niño e integrándose perfectamente en la totalidad de un texto híbrido.

Frase una vez en un pueblito del sur de nuestro país,
 los papás de una niña viajaban en un autobús,
 el autobús tuvo un accidente, unos murieron
 y otros sobrevivieron los papás de la niña
 murieron y lleno a todo el pueblo de tristeza.



Los papás se llamaban Angelica y Jaime la niña fue
 internada en un orfanatorio donde había muchas
 niñas y niños había un niño que molestaba a
 todos se llamaba Checo la hija de las
 papás que se murieron se llamaba
 Clarita.

Fig. 34

El diseño de tipografía puede ser considerado como una fusión de los textos literarios y visuales dado que podemos encontrar que tanto la lectura de la frase escrita ofrece información, como la que brinda el color y la forma con la que han sido dibujadas las letras. Por supuesto que ambas imágenes se complementan. Evidentemente los niños han aprendido a dotar la tipografía de características visuales, gracias a la publicidad. Las palabras que dibujaron, no pocos niños del taller, fueron por lo regular los títulos de los cuentos o alguna palabra clave de la trama.

Algunos niños dedicaron tanto tiempo a dibujar sus títulos que no alcanzaron a terminar, ni aún a comenzar, con el cuento, pero la información que dejaron en sus diseños es tan explícita que fácilmente se puede imaginar la idea que planeaba expresar el niño (Fig. 35).

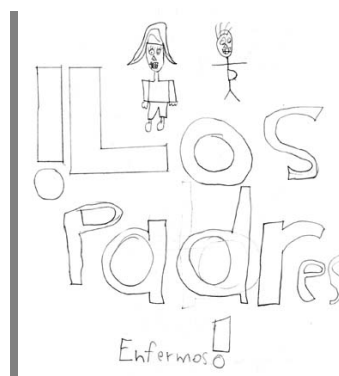


Fig. 35

En muchos otros casos, el cuerpo del texto también fue “decorado”, escribiendo con marcadores de colores, subrayándolo con líneas onduladas, dibujando márgenes, coloreando el fondo o interviniéndolo con una que otra figura relacionada con el tema. El aspecto que ofrecen estos textos escritos es semejante al de algunos cuentos o revistas dirigidas a los niños, lo que demuestra que el niño toma todo tipo de información (en estos casos: visual) del medio que le rodea y lo aplica a la primera oportunidad (Fig. 36).

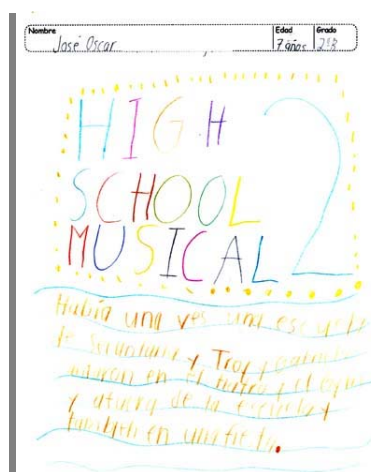
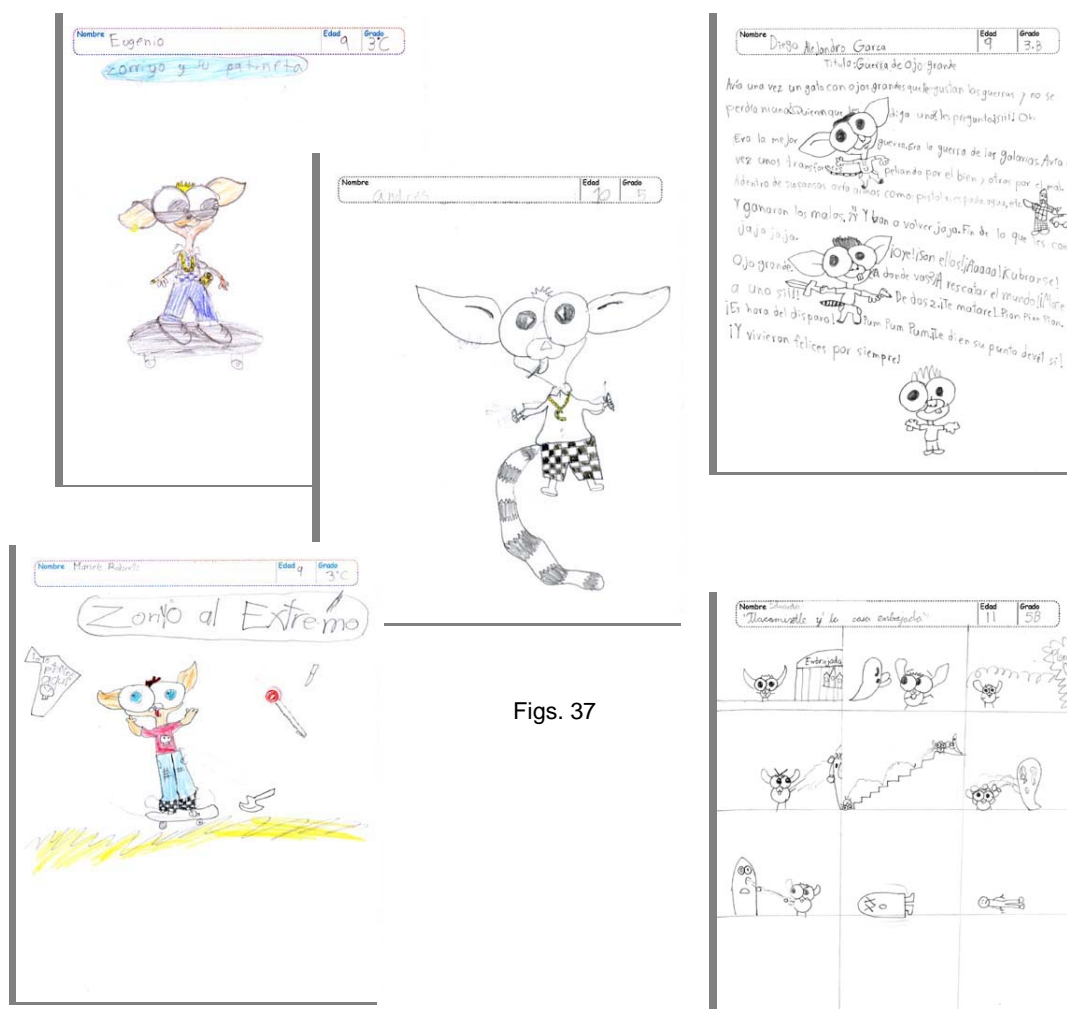


Fig. 36

El niño no duda en tomar de otras fuentes los recursos que ha aprendido, por ello encontramos que utiliza estereotipos gráficos (personajes de caricaturas o series de televisión y cine, diseños de moda, etc) y temas literarios (cuentos, guiones de películas, novelas, etc.) para desarrollar su propio trabajo. Con esto, una vez más constatamos que el niño aprende muchas más cosas de las que se les enseña directamente en la escuela o en casa, y la toma de todos los ámbitos en los que se desarrolla.

Lo anterior sucedió especialmente con el personaje presentado como mascota del taller, se trata de la caricatura de un cacomixtle: un mamífero nocturno de la región, del tamaño de un gato y semejante a un mapache, de grandes ojos y con una larga cola anillada. Esta figura se encuentra plasmada en muchos de los cuentos de los niños, sobre todo en la primera actividad “Escritores desprevenidos”, antes de la cual se les entregó un volante, donde esta caricatura invitaba a participar y ofrecía una breve

explicación del taller. Prácticamente este personaje fue tomado como juguete, vestido al antojo de los niños y personificando muchos papeles en diversas tramas (Figs. 37).



Figs. 37

En cuanto a las cualidades de la factura, podemos notar diferencias relacionadas con el género, sobre todo en los niños varones las figuras (visuales y literaria) son muy esquemáticas, pero dotadas de los elementos necesarios para explicar su idea y narrar las acciones propuestas. En niños y niñas encontramos con cierta frecuencia el estereotipo de algunas caricaturas o cuentos, diseños sencillos que implican ya ciertas características físicas o psicológicas, de los que se apropian para facilitar la representación de sus propios pensamientos y para dar un aspecto más estético a su composición. Lógicamente, ellas se ocupan más de los detalles como el arreglo de los vestidos y la ambientación, todo esto supone, además, una carga afectiva que aumenta el valor de la construcción cognitiva que se desarrolla.

3.5 *Lo esencial es el movimiento...*

“A este resultado ha llegado la mente reaccionando frente a sus propias imágenes, juzgándolas, gobernando sus asociaciones con la contribución de toda la pequeña personalidad en acción”, “Lograr que a los niños les entren ganas de jugar, me parece, para un libro, un resultado aceptable”, “...si queremos enseñar a pensar, debemos antes enseñar a inventar” (Rodari 20, 165, 168); “Las historias imaginativas que cuentan los chicos poseen todos los grados de la coherencia interna: algunas son inconexas, otras articuladas. En este último caso, aparentan un pensamiento reflexivo y en verdad se suelen dar en mentes dotadas de capacidades lógicas. Estas construcciones fantásticas preceden a menudo a un pensamiento de tipo más rigurosamente coherente y le abren el camino” (Dewey cit. en Rodari 164), “...lo esencial del cuento era el *movimiento*, no el *contenido*...” (Conti cit. en Rodari 173); “Semejante formación de conceptos exige unos actos del pensamiento completamente distintos, relacionados con el movimiento libre en el sistema de los conceptos, con la generalización de las generalizaciones anteriormente formadas, con el manejo más conciente y más voluntarios de los conceptos anteriores”, “...en la actividad de la conciencia predominan conexiones y relaciones estructurales y relaciones con sentido y que la existencia de conexiones sin sentido es más bien una excepción que una regla”, “...la imaginación no repite en iguales combinaciones y formas impresiones aisladas, acumuladas anteriormente, sino que construye nuevas series, a partir de las impresiones acumuladas anteriormente”, (Vigotsky *Obras escogidas II* 119, 225, 365, 423); “El cuento de hadas... proyecta el alivio de todas las pulsiones, y ofrece no sólo modos de solucionarlas, sino que promete, además, que se encontrará una solución feliz”, “En su más temprana edad, hasta los ocho o diez años, el niño solo puede desarrollar conceptos sumamente personalizados sobre lo que experimenta” (Bettelheim 52, 71).

El juego imaginativo del niño, en el papel, deja información sobre sus conceptos, la construcción del mundo a la que ha llegado por el momento, en el instante justo en el que se lleva a cabo la actividad lúdica. Ya se ha enfatizado que el juego es una exploración en la que se ponen a prueba los conceptos y sus relaciones. Como también

se ha planteado, que cuando dibuja o escribe, no intenta realizar un retrato de lo que conoce del mundo, en su juego sobre el papel, en realidad, el niño propone un mundo.

Se afirma que el niño propone un mundo, puesto que, el análisis de los textos infantiles demuestra que no duda en establecer relaciones insospechadas entre sus imágenes, pareciera que lanzara un reto en cada composición y dijera: ¿Y qué tal si...?

¿Y qué tal si el príncipe no puede despertar a la princesa que salvó porque ve que ella se cayó hace un kilómetro? (Marcelino, 12 a., 6º.); ¿Y qué tal si poseo una flor secreta? (Daniela, 12 a., 6º.); ¿Y qué tal si el cacomixtle pierde una raya? (María, 12 a., 6º.); ¿Y qué tal si una pizza entrena para luchar contra una dona? (Gonzalo, 10 a., 4º.); ¿Y que tal si por sentirse acosada por sus compañeras, una niña se ahorca y luego es un fantasma? (Marcelle, 11 a., 5º.); ¿Y que tal si hay un mundo paralelo hecho de dulces? (Valeria 11ª a., 5º.) ¿Y que tal si Miky es demasiado grande para subirse a los juegos de un parque infantil? (Alana, 6 a. 1º.).

Esta es finalmente la esencia funcional de la experiencia lúdica sobre la hoja de papel, mantener los conceptos flexibles y en movimiento, para que evolucionen y contribuyan a la construcción del conocimiento del niño.

En el taller, inclusive algunos niños dejaron fluir sus ideas espontáneamente creando, en su juego, una especie de cuentos divagados, muy cercanos a la forma del cadáver exquisito surrealista o a la asociación libre del diván. Como ejemplo, se puede citar el cuento titulado “El pato café” escrito por Rodrigo de 12 años, de 6to. Grado:

“El pato café era tan, pero tan popular, atlético y guapo. Sólo por su color especial todos lo querían. Le iba bien en la escuela, pero un día perdió su color y se hizo nerd, anti-deportista y se hizo feo, nadie lo quiso sin color. Pero una noche diferente de todas descubrió que era gallina!!! Y era mujer!!! ¡Porque estaba empollando un huevo e iba a ser madre!!! Y se casó con un gallo y tuvo 6 pollitos y vivieron felices para siempre. Fin.”

Daniel, también de 12 años y cómplice espontáneo de Rodrigo, escribió otra historia llamada “El pato blanco”:

“El pato blanco, tan nerd, que no tenía amigos y no le gustaban los deportes, pero estaba triste porque todos le decían “*copia*” por copiarse el color de las plumas. Un día recuperó su color café y se hizo deportista, y todos querían ser sus amigos porque en realidad tenía miedo de ser descubierto. En verdad no es pato, es “*cacomixtle*”. ¡Eso no ha ocurrido! Y el mejor amigo lo traicionó y le dijo a todos. Y vivió triste pero feliz con su familia”.

Estudiosos como Vigotsky, sostienen que el niño se formula ciertas hipótesis respecto a diversos conocimientos, antes de acceder a los científicos. Igual sucede con las situaciones cotidianas. Esto se da antes de obtener una información suficiente como para calmar su curiosidad. La producción simbólica infantil que se pudo analizar es prueba de este hecho. El niño plantea sus propias soluciones a los problemas que una ausencia de información le suponen, y para hacerlo llena los huecos, no dudando en establecer relaciones que a un adulto, la rigidez de su pensamiento, le impide realizar.

Flexibilidad y movimiento hacen posible el juego libre entre las construcciones simbólicas representadas. Además, hay muchos indicios de que el niño disfruta de este juego, quizá este sea el motivo de que la actividad más celebrada por los alumnos, en el taller, fue la llamada “Hormigafante” o su variante “El prefijo arbitrario” (Foto 14).



Foto 14

Esta estrategia en particular, esperaba que los niños realizaran combinaciones a partir de las imágenes evocadas por palabras referentes a cosas, animales e insectos conocidos por ellos. Dado que el niño dibuja de memoria, no debería requerir de un modelo para auxiliarse en la representación gráfica del significado de la palabra. Las palabras se consideraron los conceptos de base, los cuales deberían de evocar su correspondiente imagen, la cual a su vez debían seguir el proceso de la imaginación creativa, descrito por Vigotsky y citado ya en el capítulo destinado al análisis

psicopedagógico del juego. Esto es: la imagen debía ser descompuestas en partes destacables y combinadas para dar por resultado a un concepto nuevo expresado en diferentes textos: el visual y el literario que implicaría un nombre, resultado de la combinación de los dos conceptos y una narración que explicaría algo con relación a la nueva construcción.

Esta actividad tuvo gran éxito, observable en la sorpresa de los niños, su algarabía y en la producción de material creativo y divertido. Muchos de los nuevos objetos resultaron estar animados, es decir, se convirtieron en personajes o en seres con actividades semejantes a las del ser humano. Probar la flexibilidad de los conceptos no es una tarea que no presuponga dificultades para el niño, puesto que no todos lograron el objetivo de fusionarlos. Si establecemos dos puntos, y denomináramos a uno de ellos “lo logró” y en el otro “no lo logró”, tendríamos muchos puntos intermedios entre uno y otro. Es decir, que los niños lograron la integración de los conceptos hasta cierto punto, el más extremos es el que no hizo ninguna combinación por lo que representó a los conceptos intactos y dibujados por separado. Tenemos también los niños que prácticamente dividieron por la mitad sus imágenes y pegaron una parte de una figura, con la de la otra (imágenes dicotómicas como la sirena, el sátiro, etc.). Así se van presentando los casos hasta que se logra una combinación total en la que se pueden apreciar las características esenciales que a un concepto lo hacen ser lo que es, integradas perfectamente a las del otro.

El nivel de combinación no se da paralelamente en el texto escrito como en el visual, en ocasiones difiere el nivel del logro realizado en un plano de el otro. Esto puede ser observado claramente comparando los dibujos con los nombres de las nuevas creaciones. Lo mismo se advierte en las narraciones, en ciertos casos en particular en que los objetos no lograron combinarse, en el escrito los conceptos presentan una relación simbiótica.

Con el único afán de ofrecer una comparación visual, que represente los niveles de logro en los tres planos que el ejercicio exigía trabajar al niño, se propone este diseño que incluye tres barras parecidas a las de un ecualizador, con un dispositivo que se desliza de lado a lado, en la que la primera indica el logro en el nivel gráfico, la segunda en el nombre del personaje y la tercera en la narración escrita. Es importante

aclarar que no se trata de una calificación de los trabajos de los niños, sino un recurso para visualizar lo explicado en el párrafo anterior. Estos ejemplos se apreciarían así:



Lintercrán.

Un niño lo tocó, le picó y se le hinchó la mano al alacrán se lo robaron y el lintercrán lanzó luz y se rompieron los focos.

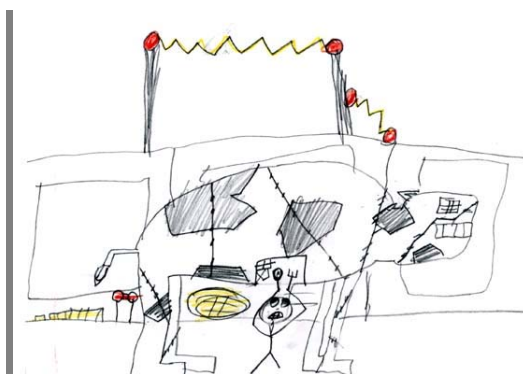
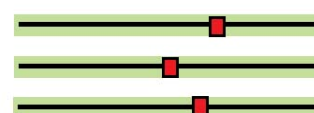
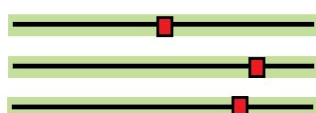
Lorenzo, 1º.



Robotcaracol.

Había una vez un pueblo muy famoso, pero a los pueblos famosos les pasarían cosas malas y vino un robot caracol. Fin.

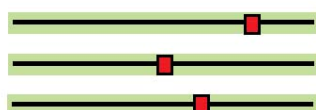
Sergio, 1º.



Robovaca.

Robovaca es una vaca robot que fue creado por el señor Mauricio Gómez que nació en el 1910 y fue el primer creador de la robolámpara.

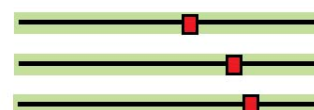
Mauricio, 2º.



La hormiga luminosa.

La hormiga luminosa ayuda a las otras hormigas a ver mejor en la oscuridad y les ayuda a las otras hormigas a cargar.

Rubén, 2º.

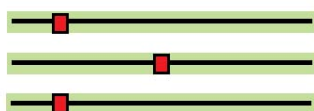




Hormigabús.

Había una vez un colegio de hormigas que iban a dar un paseo en un autobús de hormiga, iban a un museo de hormigas y se divertieron mucho en el museo de hormigas.

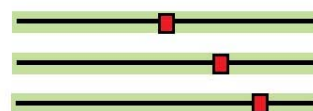
Ana Isela, 3º.



Cangreposa.

Había una vez un cangrejo y una mariposa. Se metieron los dos a un teletransportador y salieron en un solo cuerpo y ya no saben en dónde vivir. Fin.

Diego, 3º.



Aradio.

A Aradio le gusta comer casets y pica inyecta veneno que te hace bailar. Fin.

Esteban, 4º.

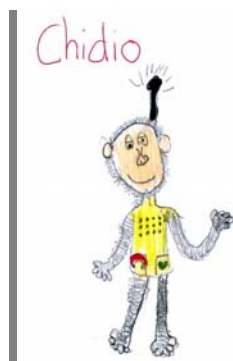


Laptoruga.

Había una oruga que le gustaba mucho usar la compu, entonces se encontró con un mago, entonces la oruga le dijo al mago quiero usar siempre la compu. El mago dijo en la mañana te encontraron e

Mariángela, 4º.





Chidio.

Era un chimpancé que estaba comiendo y un señor que estaba arriba se le cayó su radio, el radio se rompió y el chip del radio se lo tragó el chimpancé y se volvió el Chidio.

Jonhy, 5º.



Catariconte.

Había una vez un catariconte que vivía en un árbol con las catarinas. De tan pesado que estaba se cayó encima de alguien.

Macelo, 5º.



Considerando que los niños que realizaron los ejemplos anteriores han recibido la misma calidad de enseñanza, se destaca en sus textos las diferentes habilidades para el manejo de sus conceptos y para expresarse visual o literalmente. Esta diferencia se mantiene constante en los niños a lo largo de los seis grados de la primaria, ya que no se observa que de un grado a otro los niños mejoren sus aptitudes, sino que igualmente, en cada grado, hay niños con mucha habilidad para el juego de la imaginación creativa en el plano de los dibujos, o en el literario, como los hay los que no lo demostraron en alguno de ellos o en ninguno, sin importar si se trataba de un alumno de segundo o de sexto.

3.6 El texto como un todo significativo.

Antes de cerrar este capítulo, es necesario recordar que el juego constituye un todo significativo. Fue necesario considerar uno a uno los elementos del juego para correlacionarlos con lo observable en las producciones plásticas de los niños, sin embargo, para acercarse a la imagen infantil, cada texto debe ser contemplado como una composición completa indisoluble.

La característica del juego que le da la calidad de un todo cerrado y coherente, fue también uno de los principales motivos por el que, en este análisis, se toman en cuenta tanto los trazos que forman dibujos, como los que delinean las palabras. La imagen se teje a través de todo el papel, incluyendo los espacios en blanco. Todos los símbolos plasmados durante el tiempo que duró cada actividad tienen un por qué estar ahí, sin importar lo acabado de su factura. Inclusive, si fue tachado o borrado se debe acercar la cara al papel o tratar de ver a trasluz la hoja para descubrir la figura o la palabra excluida y encontrar su participación en el juego del niño.

CAPÍTULO 4. REFLEXIONES FINALES.

4.1 Respuesta a las preguntas de investigación.

Aunque cada párrafo escrito a lo largo de esta tesis, sugiere, como en película traslúcida, las respuestas a las preguntas científicas presentadas en la introducción, de tal manera que es probable que el lector tenga ya un esbozo de ellas, el desarrollo de las ideas se dirigirá ahora a reflexionar detenidamente en cada una de estos planteamientos para dar paso a los conceptos que concluyan esta propuesta.

Sin perder de vista que se ha llegado a estas reflexiones, tras el análisis cualitativo del material que produjeron los niños participantes en el taller de juego expresivo-creador y aunque no es la intención de este trabajo establecer generalidades, se considera que estos resultados pudieran observarse en la producción simbólica de niños ajenos a la investigación, puesto que la oportunidad que se tuvo de contrastarlos con otros grupos infantiles, con grandes diferencias económica y sociales entre otros aspectos, hace pensar que esto pudiera ser así.

Conscientes, también, de que el material de nuestro análisis son las imágenes infantiles, y por lo tanto, estructuras cognitivo-emotivas no acabadas y en constante evolución, se considera que su construcción está directamente influenciada tanto internamente, por el momento de desarrollo (psicológico, motriz, etc.) por el que atraviesa el niño, como por su entorno socio-cultural. Ambas influencias se ven reflejadas en los trabajos y son como el aura que circunda estos textos.

Con lo anterior en mente, a continuación se citan cada una de las tres preguntas tal como fueron concebidas en su inicio, para posteriormente desarrollar algunas ideas que estructuren una respuesta más explícita.

4.1.1 Primer pregunta de investigación.

¿La expresión de los textos visuales y literarios como representación del juego, sugieren las funciones de renuncia, transferencia o sustitución, satisfacción de impulsos, apego a las reglas aún en situación de ficción y de potencializador de desarrollo subrayados en el juego por Vigotsky?

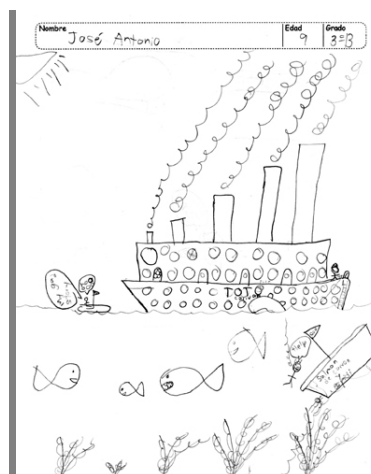
Para dar un orden al caos interno, el hombre ha recurrido al símbolo, el cual puede considerarse como una invención original del ser humano, puesto que es el único ser vivo que es capaz de crearlo y utilizarlo en su favor. Un ejemplo muy claro, conocido por muchos, es sin duda la triada simbólica propuesta por el genio de Sigmund Freud, el Yo, el superyo y el ello. Imágenes propuestas por Freud para ilustrar la dinámica interna en el desarrollo psicológico del ser humano y que por décadas han facilitado a muchos su comprensión y, apropiadas por otros tantos, han servido para el desarrollo de sus teorías. Estas imágenes simbólicas son tan conocidas que, a menudo, se manejan en la vida cotidiana, hasta se les ha caricaturizado en la figura de un angelito (superyo) y un diablillo (ello) situados sobre los hombros de un personaje central (Yo), pero no existen, son ficción. El Yo, el superyo y el ello fueron creados para ofrecer una explicación (Bettelheim 106).

De forma análoga, el niño construye las imágenes sobre el papel, cada elemento del texto contiene una carga afectiva-cognitiva que lo elevan a la calidad de símbolo. Estos símbolos son expresión del conocimiento del objeto y del afecto que el niño le confiere. Tienen la función de sugerir un orden en el pensamiento del niño.

Cuando el niño tiene la oportunidad de hablar sobre sus temas en el papel y de expresarse con cierta libertad, empieza un proceso al que Martínez llamó de “impregnación simbólica” (47). Esta etapa, la del proceso del juego, es de gran valor en el desarrollo del niño, puesto que proporciona la vivencia. En la planeación de su texto, el niño tiene decisiones qué tomar, entre ellas la de qué y cómo representar gráfica o literalmente las imágenes contenidas en su memoria. Estas decisiones estarán determinadas, finalmente, por sus intereses cognoscitivos y afectivos actuales. Ninguna de las formas registradas sobre el papel le es ajena, por lo tanto, en el texto, se podrá

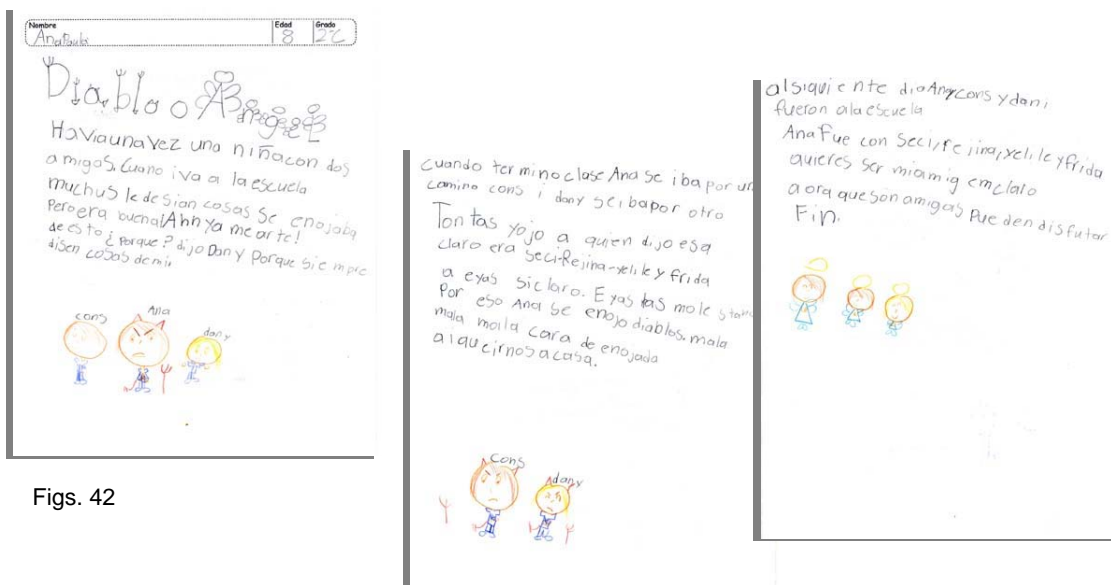
leer sobre experiencias que pertenecen exclusivamente al niño y han llegado a formar parte de su mundo.

Como claro ejemplo tenemos que los niños del taller de juego expresivo-creador, al ser chicos de nivel socio económico medio-alto, registran en sus textos, vacaciones a playas turísticas, Disneylandia, Los Ángeles o Nueva York, También sus barcos pirata guardan mayor semejanza con un crucero turístico que con un antiguo galeón español (Fig. 38), lo que indica que tienen más cercanía con este último, aun cuando probablemente hayan visto una representación de barco pirata en películas recientes. Lógicamente, estas experiencias no se encuentran en los niños del taller de arte llamado “Probaditas” quienes hacen mención de paseos a parque públicos o ríos.



Figs. 38

Al hacer esta comparación de ninguna manera se intenta menospreciar la calidad de la experiencia de uno u otro grupo, el contraste lo marca la situación socio-económica familiar. El entorno cultural necesariamente se verá reflejado en el desempeño creativo de los chicos, pasado por el filtro de su personalidad y de su capacidad expresiva, finalmente lo importante es que, si el niño ha decidido recordar el momento y plasmarlo en el papel, es porque ha tenido gran importancia para él. Igualmente, hay experiencias que comparten los niños del taller con los de los otros grupos, incluyendo a los pequeños del municipio de General Treviño, hasta los brasileños y los daneses: todos relatan un partido de futbol con la misma intensidad.



Figs. 42

La hoja de papel se convierte en un espacio de juego, esto implica que los símbolos que han sido sugeridos a lo largo y ancho de la superficie, pueden ser leídos en base a la relación que guardan unos con otros, son textos dentro de un contexto. Cada imagen es una metáfora de sentido que establecen un diálogo entre sí, desde diversos lenguajes. Este intercambio de ideas entre las imágenes da a la composición su carácter de forma viva.

Si el juego simbólico que actúa un niño, para Vigotsky (*El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*) y Martínez (11), es pensamiento en acción, el juego sobre el papel implica que ya ha recorrido un largo camino de la acción hacia su internalización, en el pensamiento, donde es elaborado para posteriormente ser proyectado nuevamente al exterior en forma de un símbolo expresado para su contemplación y su comunicación.

Con esto no se quiere dar a entender que todo lo expresado por el niño está controlado por su conciencia, las muestras sobre el papel indican que hay grados de control de las ideas y de las pulsiones. Ciertos textos, los mencionados anteriormente como "cuentos divagados" advierten una estructura que parecieran más ser producto de un manejo pobre del pensamiento que de un agudo juego intelectual, superior al desarrollo del resto de los niños, aunque si se tienen ejemplos de esto último (Figs. 43 y 44).

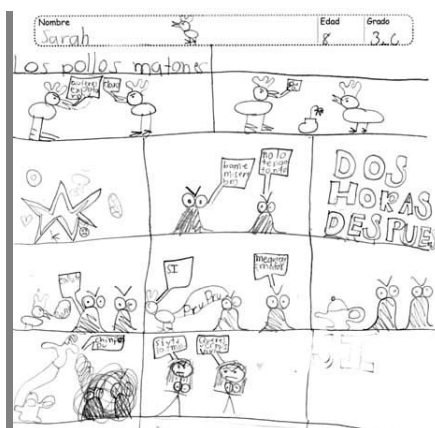


Fig. 43



Fig. 44

De la misma forma que la agresividad que algunos chicos demuestran en su texto, entre los que encontramos ejemplos de trasgresión a la disciplina escolar en el “atrevimiento” de escribir frases obscenas o que hacen referencia a excreciones, o dibujar gestos también obscenos (lo que usualmente no está permitido y por lo tanto sería merecedor de castigo), son señal de su bajo control de los impulsos, así como las excesivas manifestaciones de agresividad (Figs. 45 y 46).



Fig. 45

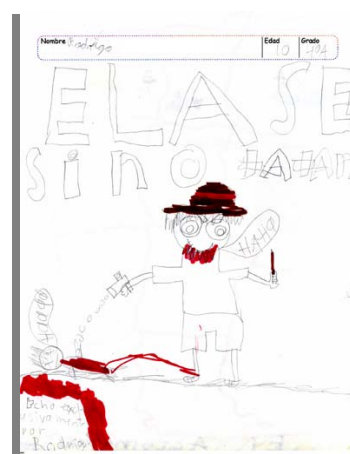
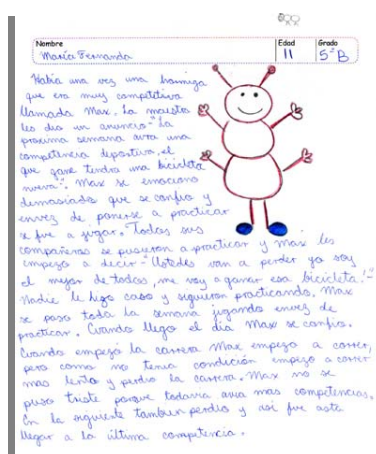


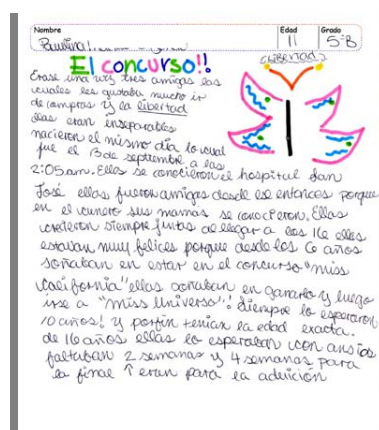
Fig. 46

El juego está muy lejos de ser un momento para pasar el tiempo, aunque esta es la idea más generalizada entre niños y adultos. Tal como lo menciona Vigotsky (Op. cit.), este permite al niño aplazar la satisfacción de deseos, reemplazarlos y aún preparar al niño para renunciar a ellos. En los textos infantiles que se poseen, evidentemente se encuentra el registro de estos hechos. A continuación se citarán ejemplos tomados de los textos de los niños que son una expresión de aplazamiento, sustitución o renuncia.

Expresiones de aplazamiento (Figs. 47).



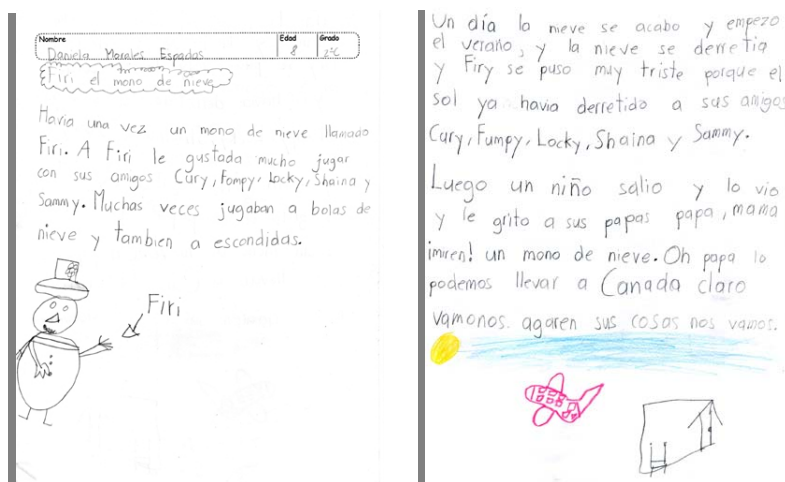
"Había una vez una hormiga que era muy competitiva llamada Max. La maestra les dio un anuncio "La próxima semana habrá una competencia deportiva, el que gane tendrá una bicicleta nueva". Max se emocionó demasiado que se confió y en vez de ponerse a practicar se fue a jugar. Todos sus compañeros se pusieron a practicar Max les empezó a decir —Ustedes van a perder yo soy el mejor de todos, me voy a ganar esa bicicleta.— Nadie le hizo caso y siguieron practicando. Max se pasó toda la semana jugando en vez de practicar. Cuando llegó el día Max se confió. Cuando empezó la carrera Max empezó a correr pero como no tenía condición empezó a correr más lento y perdió la carrera. Max no se puso triste porque todavía había más competencias. En la siguiente también perdió y así fue hasta llegar a la última competencia. —La bicicleta debe ser mía— Max se dijo así mismo".



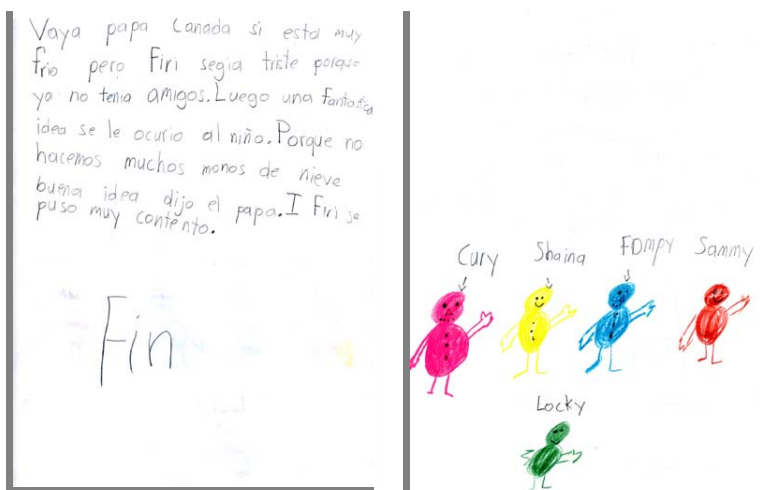
"El concurso!!"

Erase una vez tres amigas las cuales les gustaba mucho ir de compras y la libertad ellas eran inseparables, nacieron el mismo día lo cual fue el 13 de septiembre a las 2:05 am. Ellas se conocieron en el hospital San José, ellas fueron amigas desde ese entonces porque en el cunero sus mamás se conocieron. Ellas crecieron siempre juntas al llegar a los 16 ellas estaban muy felices porque desde los 6 años soñaban en ganar lo e irse a mis California. Siempre lo esperaron 10 años! Y por fin tenían la edad exacta de 16 años ellas lo esperaban con ansias y faltaban 2 semanas y 4 semanas para la final. Eran para la audición".

Expresiones de sustitución (Figs. 48).



Figs. 48



Expresiones de renuncia (Figs. 49 y 50).

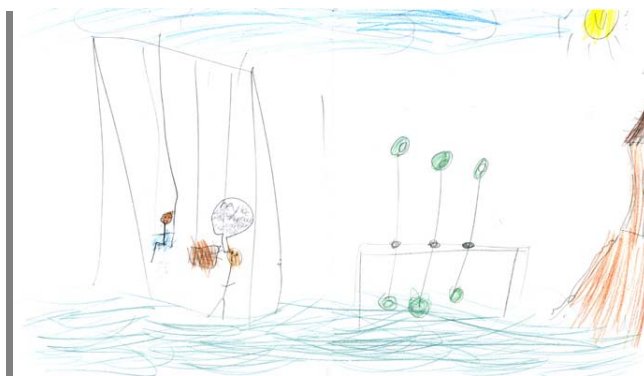


Fig. 49

"Mi amigo y yo"

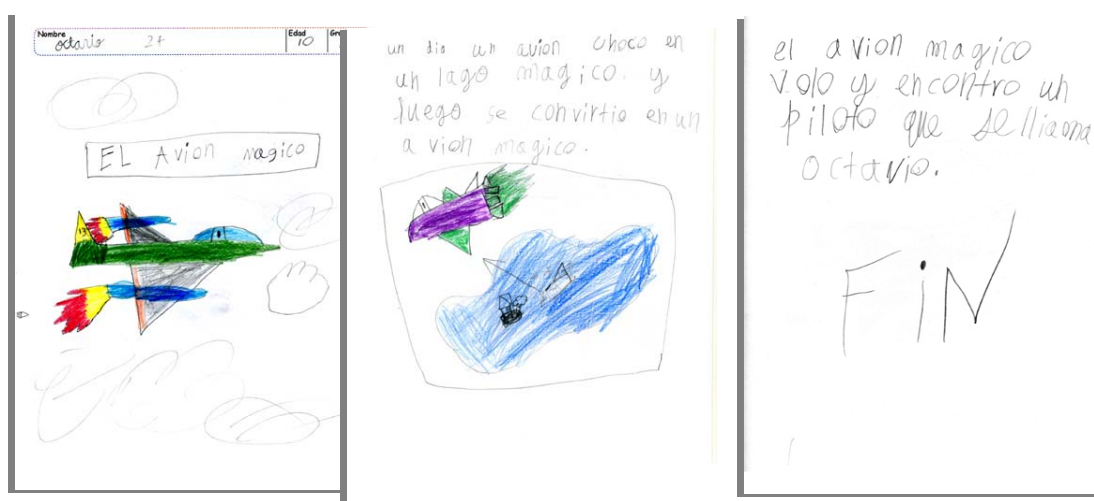
Había una vez un amigo mío que estábamos en el parque porque yo le dije -Amigo, Mauri, ¿quieres jugar conmigo al sube y baja? -Mauri dijo -No, yo quiero jugar a los columpios. -Bueno voy a jugar yo solo. Y de repente se enojaron y entonces yo le dije -Oye, lo siento por no obedecerte a la primera para jugar contigo y vivimos felices como lombrices.

Fig. 50

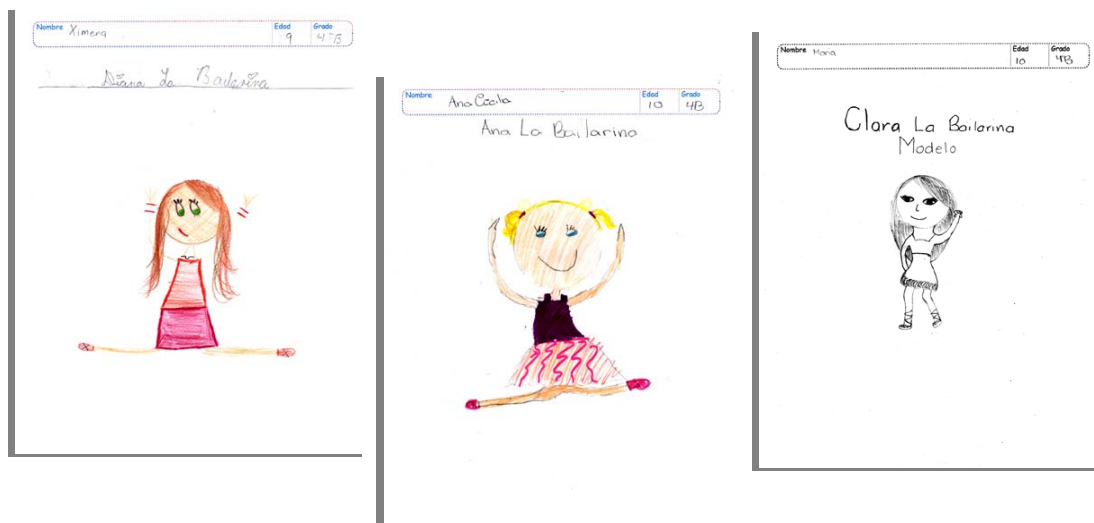


El concepto de “Zona de desarrollo potencial” empleado por Lev Vigotsky para determinar la distancia entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y lo que podría resolver con ayuda de otra persona más capaz, es otro de los aspectos interesantes sobre el qué reflexionar en este capítulo.

Como se señaló anteriormente, en la teoría de Vigotsky, el juego infantil es considerado como potencializador del desarrollo del niño. El interés, ahora, es encontrar en las imágenes de los niños indicadores de que en el juego simbólico sobre el papel, se presenta este hecho. Vigotsky (Op. cit.) afirma que la característica de “desarrollo potencial” tiene que ver directamente con las posibilidades que brinda la imaginación activa del niño. Muchas de las fantasías que constituyen su juego sugiere un impulso en el desarrollo de su propia persona. En el juego que el niño plasma sobre el papel, se pueden ver reflejadas los planes que tiene para sí mismo. Desde la idea de identificarse con el superhéroe que combate al enemigo, al sueño de ser piloto de un avión mágico (Figs. 51 A, B y C) o una diseñadora sin barreras (Figs. 52 A, B y C).



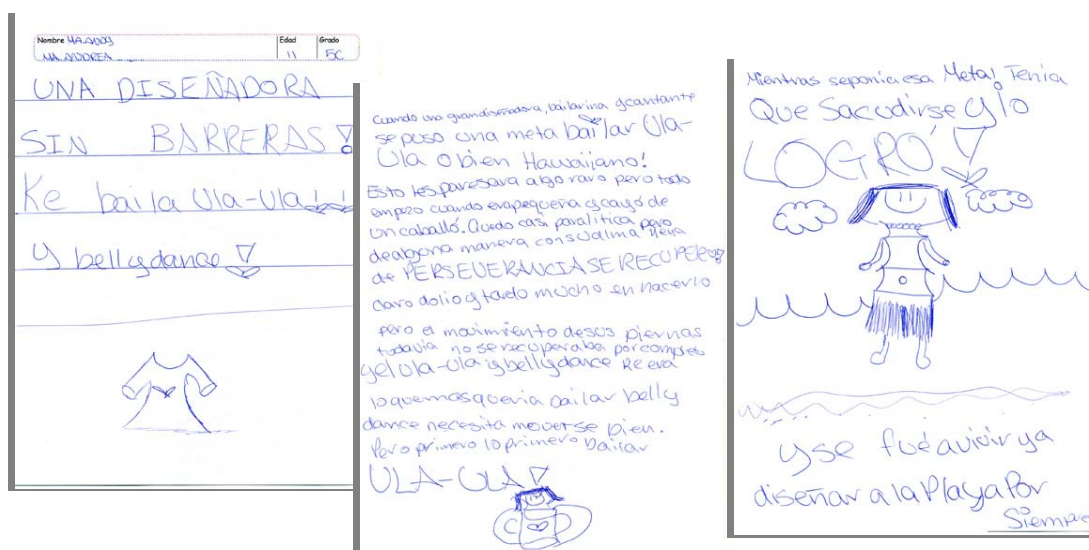
Figs. 51 A, B y C



Figs. 52 A, B y C

Sin importar lo alejada o cercana que pueda estar la realización de su fantasía, el niño elabora todo un planteamiento relacionado con esta posibilidad.

Como el personaje central de sus narraciones, el niño (o la niña) toma las riendas de la trama y plantea el problema y la solución. Toda esta elaboración que supone una historia, implican un momento de expresión y reflexión lo que interviene finalmente, en la construcción y desarrollo del Yo del niño (Figs. 53 A, B y C).



Figs. 53 A, B y C

En muchas de sus historias, el niño aborda cuestiones relacionadas con conflictos propios de su edad, como problemas de conducta, situaciones familiares, momentos felices o de pérdida, interacción entre compañeros de escuela, etc. La manera en que estas escenas están representadas sugieren la importancia que les da el niño, sin que demerite su valor, la forma sencilla en que son expresadas.

Al parecer, no sería demasiado aventurarse en esta reflexión, considerar que la dinámica lúdica que se expresa sobre una simple hoja de papel constituye un juego llevado a un nivel superior al de los otros juegos del niño, puesto que en él intervienen competencias cognitivas, como el análisis y la reflexión, que no se incluyen de manera natural.

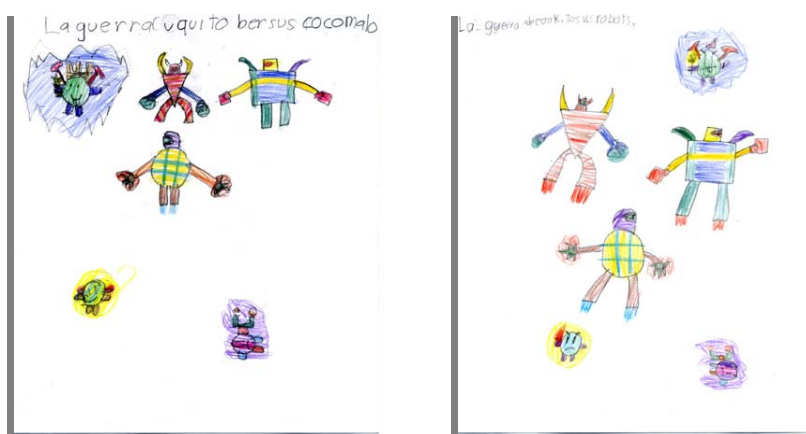
4.1.2 Segunda pregunta de investigación.

Si el texto del niño resulta análogo al juego infantil, en su producción y manejo simbólico de la realidad, ¿su representación le permite al niño colocarse desde un punto externo a la situación de juego, ubicándolo en el lugar de una tercera persona con la posibilidad de una percepción global y ajena a la escena (aunque él mismo tenga una participación como personaje en la narración), brindándole la oportunidad de hacer una autocrítica reflexiva?

En las páginas anteriores se considera la idea de que el símbolo vertido sobre el papel, durante el juego del niño, es una construcción cognitivo-afectiva elaborada para su contemplación. Los textos gráficos (visuales o literarios) permanecen plasmados sobre el espacio que los soporta, el niño comprende que este hecho abre la posibilidad de comunicación con los demás, el proceso del juego mismo, en todo momento, ha constituido un intercambio de ideas con sus compañeros de mesa, o inclusive de grupo. Prueba de ello son la gran cantidad de trabajos individuales que entrelazan entre sí las ideas, las situaciones y los personajes (Figs. 54 A y B). Sin embargo, el primer espectador del juego del pensamiento del niño, es el propio niño.



Figs. 54 A. Castillos de terror.

Figs. 54 B.
Robots.

En su momento ya se consideró que sobre el espacio de juego de la página en blanco, el niño distribuye imágenes que le son cercanas, símbolos que por sí mismos hablan de un contenido. Sin embargo lo crucial es la dinámica lúdica que se establece entre los textos, incluyendo las dos formas de lenguajes que se están analizando: el gráfico y el literario. En el papel se entretajan, entre las palabras y los dibujos, relaciones entre los símbolos, y que sugieren, además de un conocimiento, los nexos que los unen o los separa. El trazado de este mapa del pensamiento, brinda la inigualable oportunidad al niño de reflexionar sobre sus propios conceptos. Las

correcciones, los tachones, el borroneo y los retoques o inclusive, la negativa a trabajar, constituyen un ejemplo claro de fuerte autocrítica (Fig. 55).

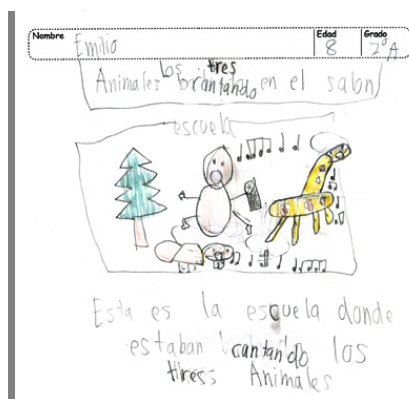


Fig. 55. Emilio corrigió en dos ocasiones en el texto escrito “bailando” por “cantando” y al parecer había escrito tres en inglés, lo cual cambió. También los detalles de los personajes fueron arreglados.

La lectura de diversos autores, relacionados con el dibujo del niño (entre ellos Lowenfeld), nos enseña que el niño empieza a establecer sobre el papel, las relaciones que va creando con los objetos del mundo. Particularmente, los estudios psicológicos sobre el desarrollo gráfico del niño ofrecen una especie de guía sobre la cual basarse para hacer un análisis validado (Anexo 4). A lo largo de esta tesis ya se ha hecho mención de algunos de ellos.

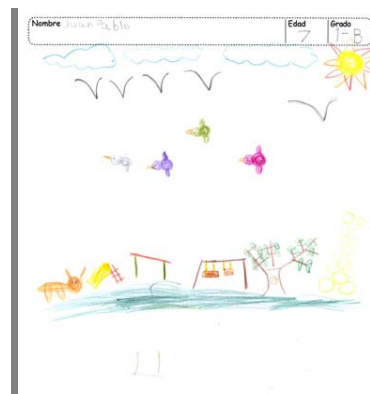
Sabemos, entonces, que el niño hecha mano de múltiples recursos para indicar las relaciones que establece entre los símbolos que crea, entre ellas se pueden mencionar: la distancia entre las figuras (Fig. 56), donde las más cercanas suponen lazos afectivos más fuertes; similitud o diferenciación de trazo (Fig. 57 A y B), donde la representación de figuras iguales demuestra el mismo valor emotivo, y por el contrario el trazo diferente de una figura (o la narración más rica) podría implicar mayor o menor importancia en relación al resto de las formas, dependiendo si aparece más o menos detallada; el tamaño relativo de las figuras destaca también su valor en relación al contexto descrito (Fig. 58); la deformación de la figura o de uno de sus miembros para “alcanzar” otro objeto; el colorido, etc. El niño es capaz de inventar formas nuevas, la descripción anterior tan sólo sirve como un indicativo de cómo se pueden presentar expresadas estas relaciones.



Fig. 56



Fig. 58



Figs. 57 A y B. Arriba a la derecha, hay dos representaciones de pájaros, los más coloridos y detallados son diseño del niño, los otros un estereotipo ajeno a él. Abajo a la derecha, hay dos representaciones de futbolistas, posiblemente la figura que destaca por diferente es con la que se identifica el niño.



Otra indicación de elaboración reflexiva por parte del niño se observa con mayor facilidad en los cuentos escritos por los niños y en las historietas que presentan una estructura coherente, aunque muy básica: introducción, desarrollo y final. Tal como sucede en los cuentos de hadas analizados por Bettelheim (52, 85), en el desarrollo de la historia del niño se plantea un problema que hay que resolver. El propio niño reflexiona, e intenta ofrecer una solución, por lo regular feliz, a la situación conflictiva. Tanto el problema, como la resolución del mismo permanecen dentro del encuadre de la experiencia del niño. El conflicto y los recursos sugeridos para su solución, ya sea ficticios o intentando apegarlos a la realidad, pueden ser rastreados en su entorno social, familiar, escolar o reconocibles de un programa de televisión u otro medio electrónico de consumo infantil.

El siguiente ejemplo, del cuento “El niño y el árbol muy, muy alto”, escrito por Luis Alberto de 2do. grado y 8 años de edad, supera cualquier explicación.

“Había una vez un niño llamado Luis. El primer día el niño Luis fue a la escuela para estudiar y le dijo a la maestra. Me voy a ir de viaje. Ok, adiós, cuando llegó a la casa rápidamente empacó sus cosas y se subió al carro rápidamente. Entonces le dijo su mamá, —¿Ya llevas todas tus cosas? y dijo —Si— y le dijo el niño Luis —¿Y tú?— y dijo la mamá —Si— Entonces nos vamos—. Cuando llegaron a el edificio muy alto el niño vio unas manzanas arriba de un árbol muy, muy alto. Entonces, no sabía como subir al árbol muy, muy alto. Entonces les dijo a sus papás y hermanos. —¿Tú tienes ideas para subir al árbol muy, muy alto?— —Si creo—. Entonces le dijo su mamá —Si, puedes escalar el árbol muy, muy alto—. Entonces lo escribió en una lista. Luego le preguntó a su papá. —¿Tienes una idea para subir al árbol muy, muy alto?— Y dijo —Si, puedes poner una escalera.— Y lo apuntó. Entonces le preguntó a sus hermanos. —¿Tienes ideas para subir al árbol muy, muy alto?— y dijo —No, no tengo ni una sola idea.— Entonces le preguntó a sus hermanas. Entonces alguien de las hermanas dijo —Si— y dijo —Puedes saltar y colgar de una rama a otra—. Entonces con la ayuda de su papá, su mamá y una de las hermanas lo hizo en orden, primero su mamá, después su papá y luego una hermana, lo hizo cada día para alcanzar una manzana del árbol muy, muy alto.”



Apenas empieza a ser expresada, la imagen queda expuesta para su análisis y reflexión. El juego del niño sobre el papel no espera su conclusión para dar inicio a la elaboración reflexiva, esta se da durante el proceso del juego. En todo momento, el niño tiene una participación doble, como jugador y como espectador. Corrige en la marcha del juego, agregando detalles, borrando elementos. Por lo general, el niño deja de interesarse por su material poco después de que el juego termina e inclusive tiene problemas para reconocer su propio trabajo de entre varios. Este desapego fue confirmado durante el taller, cuando se presentó a los niños un video enviado por la maestra de arte de Brasil, en el que se mostraban sus propios dibujos junto a los de los brasileños, varios niños se adjudicaron la autoría de un mismo trabajo. Así mismo, cuando se hizo entrega de los cubo-cuentos para ser terminados y armados, los niños tuvieron dificultad para recordar cuál habían realizado ellos mismos, algunos inclusive debieron buscar su nombre escrito.

4.1.3 Tercer pregunta de investigación.

¿Cuál es la participación que tiene la movilidad y la flexibilidad de los conceptos, es decir, la dinámica lúdica de los textos infantiles, en la construcción cognitivo-emotiva del mundo?

La respuesta a esta pregunta encierra la propuesta central de esta tesis, pues a lo largo del estudio teórico y analítico que se ha debido realizar, se ha llegado a considerar que la movilidad debe plantearse como la esencia del juego.

En el lenguaje cotidiano, la palabra juego, aplicada en cualquier sentido implica el espacio de movimiento que se conserva entre dos cosas. Simplemente, si no existe este espacio, el juego no se da. Llegamos incluso a plantear, en los capítulos anteriores, que la rigidez de las acciones o del pensamiento daban lugar al ritual.

La movilidad que se designa como central en esta propuesta, es la que hace referencia a la movilidad de los conceptos durante el juego, lo cual es posible traducir en construcción de conocimiento. El juego simbólico aquí es, entonces, un productor de conocimiento. O también se podría decir, que el conocimiento es una construcción que se da en un juego.

Esta reflexión parte de la idea de que todos los conceptos que maneja el niño están en proceso de construcción, por lo tanto permanecen abiertos y flexibles. Estas dos características facilitan su movilidad, su transformación y evolución. De la misma forma, las relaciones entre los conceptos, que conforman las hipótesis infantiles (revisadas entre otros por Vigotsky y Ferreiro y Teberosky) se mantienen unidas por conexiones inestables y débiles, hechos por demás favorables para el desarrollo cognitivo y afectivo del niño.

La disposición lúdica natural en los niños, es una manifestación de la flexibilidad de su pensamiento, que todo lo cree y de todo se asombra. Los conceptos de los niños, fácilmente aceptan la conexión con otros concepto, pudiendo realizar las modificaciones necesarias para la creación de la nueva imagen. La actividad “Hormigafante” fue especialmente ilustrativa en este sentido, sobre todo en la comparación con el trabajo

de los adultos, para quienes, la rigidez de sus conceptos se convirtió en una barrera difícil de salvar aún y cuando, para la mayoría de ellos, su vida transcurre en un medio cultural plástico.

En esta actividad, los niños lograron con mayor naturalidad crear los nuevos personajes con las palabras que se les habían ofrecido. Jugaron y se divertieron “desbaratando” los conceptos y “mezclándolos”. El ambiente festivo a la hora de trabajar fue un indicio más de la manera en que esta actividad intelectual era recibida y del poco esfuerzo que les exigía. Muchos de los niños, espontáneamente siguieron creando personajes intercambiando las tarjetas con los amigos.

El momento de la actividad, en la cual los niños debían de escribir algo relacionado al personaje nuevo, para muchos implicó dar una explicación de el por qué existía una cosa así. Entre las respuestas que dieron a su propio cuestionamiento, se puede visualizar un poco el funcionamiento de la lógica infantil, un razonamiento nada prejuicioso que acepta los conectores más diversos para formular sus hipótesis. Y así, los personajes se crearon gracias a las formas que el niño conoce de unir cosas como por ejemplo: la magia, una ciencia loca, una explosión, el uso de la fuerza, el matrimonio, etc.

En el resto de las actividades, los textos hablan de una gran variedad de temas, experiencias que el niño ha adquirido a lo largo de su corta vida. La movilidad en estos casos se refleja en que estas experiencias no se presentan aisladas, sino que, comúnmente aparecen relacionadas con otras ideas. Tal como se pudo apreciar en el ejemplo del juego con la cuerda, el niño no dejará su interés en un tema mientras pueda seguir experimentando con él. Trasladándolo de un contexto a otro. El juego entre los textos puede observarse tanto en los dibujos como en las narraciones escritas. Esto demuestra que lo que el niño aprende en un medio, no se cierra como un ciclo, sino que permanece como un rompecabezas sin marco, donde las piezas externas conservan los huecos y las salidas para continuar embonando, intercambiándose y construyendo.

Los textos móviles injertados en otros contextos, abundan en la propuesta plástica de los niños, su contenido simbólico convierte a dichos textos en metáforas. De acuerdo a Lotman (101), la metáfora incide dentro del texto en el que ha sido insertada,

propiciando un contraste entre las ideas, una reflexión que finalmente se revierte en un nuevo movimiento. De esta forma el conocimiento tiene un crecimiento en espiral.

El siguiente es un bello ejemplo del uso de la metáfora en un cuento escrito e ilustrado por Carolina de 5º. grado, lleva por título: “Mi nueva amiga Super Amiga”

“Hace poco conocí a una amiga, ella era... pues una persona muy buena (no se cómo no me pude dar cuenta antes). Nos hemos hecho super-amigas, ya somos casi inseparables. Un día estábamos en Valle Oriente, un crimen estaba sucediendo. Su reacción fue diferente a muchas personas y sobre todo a mi reacción. Ella corrió y ya no estaba vestida como venía sino como una super-heroína. Ella salvó a la pobre anciana de que le robaran su dinero. Cuando llegó la policía se llevaron al ladrón y la anciana le agradeció mucho.

Cuando llegamos a mi casa, le pregunté si había sido ella, para estar segura. Ella me dijo que sí. Después le pregunté que cómo lo había hecho. Ella me contestó que en verdad no sabía.

Cuando llegó a su casa le preguntó a su mamá y ella le dijo que estaba bajo un hechizo. Su mamá le explicó que el hechizo constaba en que cuando ella encontrara a una verdadera amiga eso sucedería. Al día siguiente me lo comentó y me dejó sorprendida. Pues nunca pensé que eso sucediera. Entonces las dos entendimos que la amistad es algo valioso, como oro.”

En esta historia, el prefijo super, aplicado a super-amiga aumenta tanto su valor que la convierte en una super-heroína. La reflexión final de Carolina es en el sentido de que su propio sentimiento de amistad es la causa de esa transformación.

Por todo lo anterior se ha propuesto que la expresión gráfica y literaria del niño constituyen un juego que es parte sustancial en su desarrollo cognitivo-emotivo. Durante su juego de palabras y trazos en el espacio en blanco, el niño tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus propias imágenes y sus relaciones. Sobre el papel, él plantea, responde, detalla, corrige y transforma. Este proceso da como resultado que la expresión lúdica contenida en un simple hoja sea, evidentemente, los planos del mundo que está construyendo.

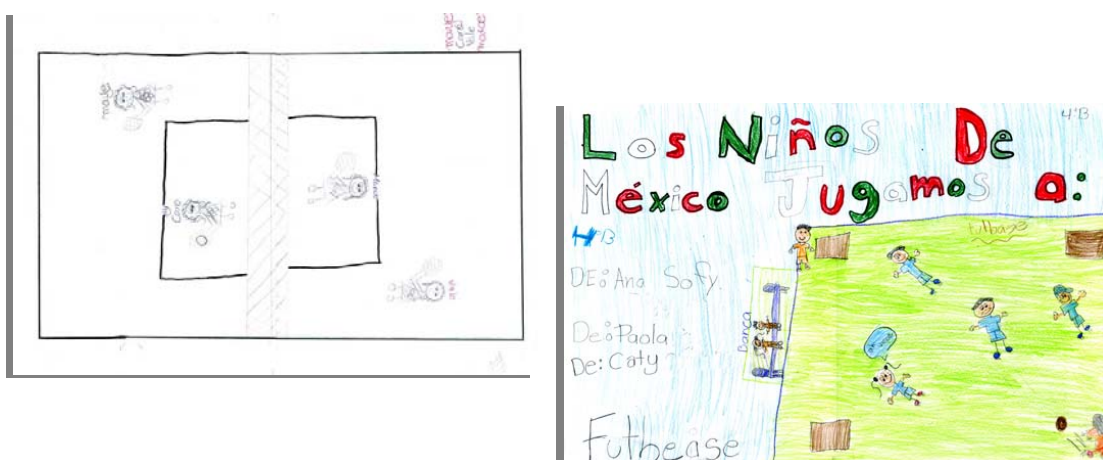
4.2 Una imagen del juego.

A lo largo de esta tesis se ha tratado de reunir las piezas para construir una imagen del juego. Evidentemente, el concepto al que se ha llegado y que constituye la propuesta de esta tesis, no pretende ser una idea acabada. Si se presentara como una figura cerrada, automáticamente estaría negándose a sí misma. El concepto de juego al que se ha llegado deja espacios para embonar con otros conceptos, desea sencillamente ser tomada en cuenta como una pequeña pieza que forme parte de un rompecabezas mucho mayor, así, queda en espera de la ocasión para jugar.

Antes de dar forma a nuestra imagen, es importante hacer un último análisis al concepto de juego que tanto los docentes como los alumnos del taller comparten.

Uno de los intercambios que se realizaron entre los niños del taller de juego expresivo-creador de 4º. Y 5º. grado, los pequeños del municipio de General Treviño, los chicos daneses y los brasileños, tenía por tema “A qué jugamos los niños”. Gracias a estos dibujos fue posible conocer que para un niño “juego” es aquello que lo divierte, que lo entretiene como los diversos deportes que practica: fut-bol, voleibol o tenis (Figs. 58 A y B); y las actividades que comparte con los amigos en la escuela, durante el recreo, designados con nombres muy regionales: el boto, la pescadita, la gallinita ciega, la bebeleche, la cuerda, etc. (Figs. 59 A, B y C). También considera “juego” a sus pasatiempos o a las clases vespertinas, como las clases de baile, de porristas y, por supuesto los videojuegos (Fig. 60).

Figs. 58 A y B



Figs. 59 A, B, C y D



Fig. 60



También se preparó un breve cuestionario (Anexo 3) con la finalidad de tener una referencia de la idea de juego que tienen las maestras que acudieron con los niños al taller. Ellas no dieron respuestas que indicaran un concepto muy diferente al de sus alumnos. Al preguntar: ¿Qué considera que es el juego?, cinco docentes respondieron

que se trata de una actividad que divierte, sólo una contestó que es una manera de desarrollar habilidades en forma de recreación. Al solicitar que subrayaran, de una lista dada, los conceptos que pudieran tener relación con el juego, tres de ellas no consideraron la palabra conocimiento entre sus elecciones. La mayoría subrayó libertad, imaginación, control, expresión, creatividad, gozo, regla, fantasía, competencia y emoción, mientras que fueron poco elegidos términos como orden, inteligencia, repetición, tiempo, espacio, conducta, encuentro y salud. En esta sección de la encuesta, las palabras menos elegidas fueron simbolismo y metáfora.

Gracias al análisis hecho a través de este recorrido teórico y práctico, se puede afirmar que el juego es algo de mucho más alcance y con una participación mucho más significativa en el desarrollo del niño. Quizá a estas alturas ya no hay duda alguna sobre la idea de juego planteada, pero se hace necesario desarrollar un párrafo que establezca una relación de ideas para definir el juego simbólico.

Se entiende, entonces, el juego simbólico, como la relación dinámica de los conceptos que conforman las imágenes, en donde -lo dinámico- implica: movilidad y flexibilidad en las relaciones que se establecen entre los conceptos, los cuales deben ser considerados también como construcciones cognitivo-emotivas en constante evolución. El juego imaginativo del niño, es una construcción cognitivo-emotiva del mundo interno, que es la totalidad de lo que se puede aspirar a conocer.

4.3 Conclusiones sobre el análisis de los textos.

Del análisis realizado a los textos infantiles se pueden enlistar algunas conclusiones relevantes.

- Los textos infantiles (dibujos y escritos) pueden ser considerados como una forma de juego infantil puesto que en su análisis es posible determinar los elementos que forman la estructura de todo juego tales como: espacio, tiempo, reglas, representación y movilidad. Elementos que conforman un todo significativo.
- El valor de la dinámica lúdica que se establece entre los textos infantiles radica en el proceso, el cual proporciona la vivencia, de forma análoga, nuevamente, como sucede en los otros juegos infantiles.
- El juego sobre el papel es expresión de la experiencia del niño, donde converge todo el conocimiento del entorno social que le es significativo.
- El juego expresado en los textos es una construcción de conocimiento sensible, que se da en el proceso expresivo.
- Lo que se observa sobre el papel no es el simple reflejo del pensamiento del niño, sino que justo dentro de ese tiempo de juego se establece una dinámica entre los conceptos, relaciones nuevas, una nueva construcción de conocimiento.
- Esta nueva construcción, que sólo se da en el planteamiento sobre el papel, se ve facilitada por la oportunidad de reflexión que la doble perspectiva de jugador-observador ofrece al niño.
- La movilidad en este juego se presenta entre los conceptos del niño, contenidos en los símbolos plasmados que conservan un alto grado de flexibilidad. Ambas, movilidad y flexibilidad, son la causa de que la imaginación del niño ofrezca propuestas tan sorprendentes.
- El juego sobre el blanco de la hoja, como un todo significativo, como una sola imagen, constituye una hipótesis propositiva del niño.
- La expresión lúdica plasmada sobre el papel, es una oportunidad de reflexionar y elaborar sobre los propios impulsos permitiendo al niño proponer su aplazamiento, su sustitución e inclusive su renuncia.

- Se considera que el juego en la propuesta del niño, representa una zona de desarrollo potencial porque en su narración —autobiográfica—, el niño toma las riendas de la misma, planteando un problema y su resolución, además su imaginación le ofrece la oportunidad de disfrutar del placer de sentirse mayor y capaz de realizar hazañas por encima de su edad y capacidad.

4.4 Aportaciones didácticas.

Tras haber establecido la importancia del juego que se da en los textos infantiles para la construcción de un conocimiento sensible, expresado en una imagen visual o literaria y su participación dentro del desarrollo cognitivo-afectivo del niño, como aportaciones didácticas se consideran las siguientes.

- Considerando que el proceso de expresión gráfica o literaria permite al niño la construcción de un conocimiento y la reflexión sobre él, es primordial dar al niño la oportunidad de practicar con mayor frecuencia y con suficiente libertad, este juego visual-literario sobre papel.
- La enseñanza de las artes plásticas, así como de los recursos literarios, deben proveer de técnicas para el desarrollo de las propuestas artísticas infantiles, y no promover el uso de estereotipos o modelos a imitar que inhiban la expresión.
- Comúnmente sucede que al entrar a la escuela primaria, el niño aprende a recibir conocimientos acabados y deja de lado sus aptitudes para construirlos. Se debe procurar establecer un puente entre la primera infancia y la adolescencia o la edad adulta, para que el niño no pierda su habilidad para la imaginación creativa, y prosiga en su intento de construir sus propios conocimientos, manteniendo la flexibilidad y la movilidad de sus conceptos.
- La imagen infantil debe tener una participación en la propia educación del niño, para que el aprendizaje nuevo le sea significativo. Las hipótesis propuestas por el niño deben ser el punto de partida de los nuevos

conocimientos en la escuela, así como los parámetros evaluativos a lo largo de todo el proceso educativo.

- Invitar al niño a expresar sus pensamientos sobre el papel y participar en un diálogo abierto entre sus imágenes y las de los otros niños permitirá que establezca conexiones aún en la diferencia de ideas y aprenda a tolerar y respetar la diversidad.

En resumen, se debe hacer un espacio en la escuela para el juego imaginativo del niño, ya que para ellos es sinónimo de salud y una introyección positiva de su propia valía. Y como clara ilustración, las últimas líneas de este estudio quedan a cargo de Eugenio de 6º. grado. En su cuento, un puerquito de cinco cabezas le pregunta al Búho qué hacer para que no se burlen de él, a lo que éste responde: “Nada, sólo no te sientas mal, juega es todo.”

CAPÍTULO 5. LAS IMÁGENES INFANTILES COMO ORIGEN DE UN CONOCIMIENTO TRANSVERSAL.

Una de las conclusiones más relevantes a la que se ha llegado tras este estudio ha sido que, mientras juega, el niño construye sus imágenes. La imagen infantil ha sido objeto de estudio de innumerables investigaciones, la mayoría de ellos se concentran en el área de la psicología en donde se utilizan, los dibujos de los niños y en ocasiones sus narraciones, como herramienta para la evaluación y la terapia del sujeto (DFH, CAT). Pero, considerar la imagen infantil como sinónimo de dibujo infantil, como comúnmente sucede, es reducirla a su apariencia gráfica. En esta tesis se finaliza con una propuesta de extensión, que considera una noción mucho más amplia de este término que implica la construcción lúdica y sincrética del conocimiento.

La imagen infantil es una hipótesis que el niño ha logrado conformar a lo largo de su experiencia, utilizando para ello los nexos que le facilitan su muy particular razonamiento. Estos preconceptos, que prácticamente el niño tiene de todos los aspectos de su vida, de ninguna manera son ideas erróneas que haya que corregir con conocimientos científicos, su naturaleza está tejida de referentes cognitivos y afectivos, lo que los vuelven cercanos al niño.

El objetivo de un proyecto de extensión es destacar el valor de la imagen infantil, adentrándonos en su estudio, aprendiendo a verla dentro de la transparencia del juego del niño y posicionarla como el punto de partida de todo conocimiento que se pretenda enseñarle. Este estudio desea encontrar estrategias para que, partiendo de las hipótesis infantiles relacionadas con un tema específico, se pueda determinar el camino a seguir, el mismo que el niño muestra, y llevarlo a la comprensión de dicho tema, con la seguridad de que este aprendizaje le será significativo.

La imagen infantil es un objeto abstracto y complejo, que en ningún modo puede ser completamente descrito por la psicología, la pedagogía o el arte. Para alcanzarla como objeto de análisis, es necesario inferirla a partir de los eventos que la imagen atraviesa: los dibujos, si, pero también los cuentos, los gestos y los juegos de los niños. Lo ideal pareciera ser, aspirar al conocer perspectivista que menciona Nietzsche, para

alcanzar la objetividad en nuestro estudio, y esta idea impulsa un segundo objetivo de esta propuesta de extensión, pretendiendo ser el punto de origen que genere un estudio transversal de la imagen infantil como objeto.

La extensión de esta propuesta, es una invitación para participar en un nuevo juego, que requiere de espacio, de tiempo, de reglas y de imaginación creativa. Del deseo de lograr que las imágenes construyan relaciones insospechadas para la sorpresa y el gozo del intelecto, pero sobre todo, para abrir un espacio enorme dentro de la educación formal, en el que los niños continúen jugando.

ANEXOS

ANEXO 1. DIARIO DE EXPERIENCIAS

TALLER DE JUEGO EXPRESIVO CREADOR EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR

DIARIO DE EXPERIENCIAS**“El día que fuimos a la biblioteca”**

Paola, 9 años, 3er. grado primaria.

Había una vez un día que fuimos a la biblioteca y había una señora que sabía mucho sobre libros y nos explica todo y también nos dio un papel que tenía 1, 2, 3, 4 pasos. ¡Ah! Y también nos dijo que nos sentáramos en grupo y yo me senté con Valeria, Juan Pablo y Omar.

Pero fue gracioso cuando Juan Pablo dijo que su libro se iba a llamar: “Luces, cámara y acción”. Pero Juan Pablo sigue hablando sobre su excursión y sigue, sigue... espero que guarde silencio.

Fin



La biblioteca de la institución privada, donde se puso en práctica el taller de Juego Expresivo-Creador resultó ser un agradable espacio amplio, con diseño funcional, bien ventilado e iluminado. Tiene distribuidas en el salón ocho mesitas con cuatro sillas cada una. Los alumnos acuden por grados. Cada grupo es de 30 niños como máximo. El personal docente, que se encuentra presente durante el taller, está formado por: la tallerista (investigadora), la maestra de español del grupo y la bibliotecaria, las dos últimas básicamente observan la disciplina, aunque ésta varía mucho dependiendo del estilo de la maestra. Cada grado tiene una maestra distinta.



ACTIVIDAD: ESCRITORES DESPREVENIDOS
SEPTIEMBRE 17 DEL 2007
GRUPOS DE TERCER GRADO

INICIO

NOTAS
DEL
INVESTIGADOR
↓

Los niños fueron traídos a la biblioteca por su maestra de español. Llegaron formados en filas de niños y niñas. Traían consigo sus cajas de lápices y colores, así como el volante explicativo del taller, que se les había entregado momentos antes. Fueron sentados en las mesas por su maestra, quien les pidió que se acomodaran dos niñas con dos niños.

REFERENCIAS
TEÓRICAS



Al parecer, la idea de escribir un libro resultó atractiva para los niños quienes mostraban algarabía e inquietud. A cada grupo se les dio la introducción, proponiéndoles hacer un intento inicial de un libro, el cual será editado para que pueda

ser conservado en la biblioteca para su consulta. Se les dio libertad de escoger la forma de presentación de su material: historieta, cuento, chistes, etc. También se les aclaró que no se podrá continuar con el trabajo en otra sesión posterior puesto que se tiene programada otra actividad diferente.

Gardner
(La mente no
escolarizada
89)

Exploración de las reglas del juego. Muestras de bloqueo. El niño toma de su experiencia.

Al inicio se recibieron muchas preguntas en relación a qué se podía escribir. Hubo niños que empezaron de inmediato a escribir o a dibujar, así como también los hubo quienes no atinaban a escribir algo más que su nombre. La ayuda que se les dio a estos niños no fue más allá de la misma instrucción del volante de invitación: decide primero si será algo de la vida real o de tu imaginación. Piensa si te gustaría escribir algo sobre tu mascota, sobre un amigo, sobre tu papá, sobre vacaciones, etc...

Lowenfeld
6--8

Rodari
90

DESARROLLO

Expresiones de comunicación sociabilidad y exploración de las reglas.

Al parecer los niños se contagiaban unos a otros sus ideas, así, en una mesa surgieron las historietas, en otra tomaron la mascota de la biblioteca como modelo para dibujarla y personificarla, como si se tratara de un juguete. Al parecer los niños tanteaban sobre la formalidad de la estructura del taller, dos niñas preguntaron si podían escribir con marcadores, se alegraron mucho al saber que sí, muchos preguntaron si debían escribir con letra escript o manuscrita.

Wallon, cambier
y Engelhart
38

Temas tabú.

Una niña me preguntó si podía hacer algo violento, recibiendo con mucha alegría mi respuesta afirmativa.



Rodari
112

Otra niña más, afirmaba que ella ya había escrito un libro puesto que su mamá tenía una editorial y le había hecho uno. Una tercera mencionó escribir cuentos para su hermano pequeño.

Estrategia
utilizada para
bajar la
ansiedad.

Fueron pocos los niños inhibidos, algunos por muy callados y otros por muy inquietos. Por este motivo sentí la necesidad de explicarles que esto sucedía muy a menudo a un escritor, el cual podía pasarse todo un mes sin poder escribir ni una sola palabra, hasta que la historia empezaba a surgir.

Indicación de
una situación
de bloqueo.

Un chico en particular me llamó haciéndome notar que había hecho muchos borrones, y que su trabajo se veía feo, quería hojas nuevas, a lo que respondí que ese material sería escaneado y que en la computadora podía limpiarse fácilmente, que no se vería mal. Como no quería continuar e insistía en que su trabajo estaba mal, empecé a leer su historia, era un relato triste de un niño de padres divorciados. El niño notó que tenía un poco de problemas para entenderle y exclamó ¡Ves, ni le puedes entender! Yo traté de disimular ya que en realidad, si era poco legible la escritura, pero comprendiendo la historia le dije: —Es una historia triste, pero según entiendo, el niño planea ir a Houston, esto sería un motivo de alegría para él, y como no quieres continuar, tú no le quieres dar permiso de ir.— El chico se sorprendió y se sonrió, siguió de inmediato con su escrito, aunque no avanzó más de tres renglones cuando volvió la renuencia a continuar. La apariencia física del niño coincide con su historia triste: rostro lánguido, con grandes ojeras. No quería dejar su material sobre la mesa al retirarse, la maestra tuvo que exigirle que lo hiciera.

Fuerte
autocrítica
tras la
reflexión que
le da su
postura de
observador.

Lowenfeld
6

DESPEDIDA

Terminado el taller, los niños salieron a recreo, algunos regresaron a la biblioteca para hacer preguntas sobre cómo serían los libros, dónde se ubicarían y qué se haría con el material original, y si éste les iba a ser devuelto.

Sólo el niño al que ya hice referencia, se resistía a dejar su trabajo argumentaba que estaba muy feo. En cambio, una niña se despidió como una madre de un hijo, aventando besos a su trabajo que se quedaba sobre la mesa.

SEPTIEMBRE 18 DEL 2007

GRUPOS DE CUARTO GRADO

INICIO

Los niños de cuarto grado acudieron a la biblioteca dirigidos por otra maestra que permitió que se sentaran como ellos quisieran, con los compañeros que prefirieran. Ninguna mesa fue mixta en el primer grupo.

Demuestra
que el juego
disciplina y
mantiene la
atención del
niño.

La maestra me había advertido que el segundo grupo que asistiría era muy inquieto, con niños a quienes les gustaba llamar la atención, pero realmente no sucedió así. Al hacérselo notar, comentó que los niños identificados como inquietos se habían sentado con niñas y lejos uno del otro y que ahora estaban muy tranquilos dedicados en la creación de su libro.

Tras la introducción básica sobre la actividad y el taller, se les indicó a los niños que debían escribir en español y de preferencia con letra script, ya que en su clase regular de español están trabajando con letra manuscrita. Los niños se sintieron un poco inquietos con la propuesta de hacer un libro lo cual manifestaron con risitas y gestos graciosos. Hubo quienes iniciaron su trabajo de inmediato, pero una gran parte colocó su nombre y decía no saber qué pensar. La mayoría

de ellos comentaban su idea inicial a sus compañeros, se reían unos de otros. El ambiente en general fue de aceptación y festejo de la actividad.

Estilo tomado de la publicidad.	Muchos empezaron por el título. Hubo quienes lo escribieron con grandes letras de dos dimensiones que colorearon. También tomaron la alternativa de iniciar con un dibujo.	Rodari 19-20 90
---------------------------------------	--	-----------------------

Finalmente todo esto es parte de su experiencia.	Algunos niños se acercaron a preguntar si podían escoger el tema de una película o de una caricatura, a lo que se les respondió afirmativamente con la condición de que no la hicieran completamente apegados al tema, que trataran de incluir algún otra cosa de su imaginación.
---	---

DESARROLLO

Ampliación de la experiencia buscando en su memoria.	Pasados diez minutos, había niños que aún no podían empezar a escribir o dibujar nada. A ellos se les trató de ayudar pidiendo que recordaran algo que les hubiera gustado. En algunos la idea rindió frutos. Había que señalarles que no tenían demasiado tiempo, contrario al que podía disponer un escritor, que algo pequeño era suficiente.
--	--

Juego colectivo espontáneo.	Destacaron las mesas donde la idea “prendió” en los cuatro niños. Algunos se quejaban riendo que su idea había sido copiada por sus compañeros, quienes la continuaron con su propio desarrollo. Así, encontramos grupos de cuentos sobre historias de terror, SuperCan o un día de campo. También se vio en estos grupos cómo alguno de los niños tomaron como modelo la mascota del taller, dándole su particular caracterización.	Lowenfeld 4
Apropiación. Apoyo de un modelo visual.	La hoja en blanco implicó problemas para algunos ya que tuvieron la necesidad de trazar renglones para escribir derecho. Por lo general, quienes se decidieron por historietas trazaron los recuadros con regla.	Rodari 19-20

Apego a las reglas.	Algunos niños que manifestaban no saber sobre qué tema trabajar, empezaban a relatarme historias interesantes,
------------------------	--

haciéndoles ver que sobre eso que estaban hablando podrían escribir perfectamente, retirándome de ellos para que lo hicieran y quitarles la oportunidad de continuar platicándome su idea, aunque no pude evitar que la contaran a sus amigos.

DESPEDIDA

También es un ejemplo de apropiación, y demuestra que el niño recurre a lo que conoce para resolver situaciones.

Como el tiempo llegaba a su fin, algunos niños tomaron la alternativa de escribir al final de su historia “Continuará...” lo cual fue una salida ingeniosa ante el problema de dejar incompleto su trabajo. Algo muy significativo fue, que mientras la maestra solicitaba que guardaran lápices y colores en sus cajas para retirarse de la biblioteca, se podía ver a todos los niños apurados dando los últimos toques a su trabajo.

Para muchos niños el tiempo no fue suficiente y no terminaron, sobre todo los que decidieron su tema tarde o los que dedicaron mucho tiempo a dibujar y colorear la portada. Al final unas niñas solicitaron regresar durante el recreo a terminar su cuento, aunque no lo hicieron.

SEPTIEMBRE 20 DEL 2007

GRUPOS DE QUINTO GRADO

INICIO

Al entrar los niños a la biblioteca, la maestra me pregunta cómo debían sentarse. A esto comenté que he permitido que cada docente lo decida de acuerdo a su disciplina. Sentó a dos niños junto a dos niñas como lo había hecho la maestra de tercer grado.

Decidí bautizar con el nombre de “Escritores desprevenidos” a esta primera actividad para justificar un poco la posibilidad de que el alumno no disponga del tiempo suficiente para inspirarse o para terminar su cuento. A los

niños pareció agradales el nombre y la actividad fue presentada como juego.

Establecien-
do las reglas
del juego.

Las primeras preguntas son relacionadas con la distribución del trabajo: si la primer página podía estar destinada a la portada, si se iniciaba con un título, si se pueden hacer historietas (aunque en la instrucción se hace mención a ello). Algunos niños preguntan si pueden tomar a la mascota de la biblioteca como personaje, pero la mayoría de los que la tomaron por modelo, lo hicieron espontáneamente. Al parecer, estos niños requerían de un apoyo visual para iniciar su trabajo y el personaje, que tenían tan a la mano, les ofrecía esta ayuda. No faltaron los comentarios entre ellos sobre sus ideas, acompañados de risas.

Wallon,
Cambier y
Engelhart
38

DESARROLLO

Necesidad de
la regla.

Como en otros grupos, ciertos niños se preocupan por lo chueco que escriben en la hoja en blanco, algunos lo manifiestan al tallerista, otros trazan líneas con regla para guiarse, los hay quienes preguntan si se permite, antes de hacerlo.



Un niño, a quien le tocó sentarse junto a dos niñas, se quejaba de que platicaban mucho y no lo dejaban concentrarse. Una de las niñas empieza a trabajar siete minutos antes de terminar el tiempo de la clase. Hay niños que se paran para visitar otras mesas y mostrar sus historias.

Es probable
que las
docentes se
sintieran
también
evaluados.

No puedo evitar comentarios de las maestras, ni puedo contradecirlas cuando ya han dado alguna indicación. Por ejemplo, uno de esos comentarios fue dirigido a un alumno que escribía algo que no le pareció adecuado a la docente, quien le señaló: “No olvides que lo que hagas va a ser leído por todos tus compañeros, vamos a hacer un cuento positivo”.

DESPEDIDA

La maestra indica que se ha terminado el tiempo, se les pide que dejen su trabajo sobre la mesa. Como muchos de ellos no han terminado de desarrollar su idea, no se ven muchas intenciones de recoger su material y de retirarse.

Temas que
para unos
niños son
tabú y para
otros motivo
de reflexión.

Una niña me mostró el trabajo de una compañera, haciéndome ver que el tema que estaba tratando (de una niña que se ahorca) no debía expresarse. A esto se le contestó que ella estaba en libertad de hacerlo si deseaba hablar sobre ello.

SEPTIEMBRE 20 DEL 2007

GRUPOS DE SEXTO GRADO

INICIO

La maestra de sexto grado exige mayor disciplina de sus alumnos, constantemente les llama la atención o los cambia de lugar. Cuida mucho de cual niño está sentado junto a cual. Exige silencio y son comunes los “!Shhh!”

Establecen
reglas antes
de iniciar el
juego.

Los alumnos tienen más dificultades para iniciar y hay más preguntas en relación a las reglas de la actividad: — ¿Puedo hacer algo de terror?— ¿Puedo tomar un libro para ver ideas? —¡No se me ocurre nada!— ¿Puedo hacer líneas? —¿Está bien si en la historia alguien se muere?

DESARROLLO

Temor al
manejo de
ciertos temas.

La maestra indica algo a uno de los alumnos, después se acerca y comenta que el chico es muy agresivo y que quería escribir algo sobre la ruleta rusa. Se le pidió que le dijera que sí, para ver finalmente qué era lo que escribía en realidad. —¡Ah, sí?— dijo sorprendida y fue a decirle al niño que podía hacerlo.

Rodari
113

En los niños de esta edad no se observa la algarabía de los más pequeños, pero todos trabajan con gusto, riéndose de sus propias ideas a medida que las van desarrollando.

DESPEDIDA

Como ya ha ocurrido con los otros grupos, la señal de recoger el material y dejar la hoja sobre la mesa no es bien recibida. Muchos exclaman que no han terminado y se apuran para no dejarlo inconcluso. Tuve súplicas —¿Me lo puedo quedar? ¿No? ¡Aaaaah!—



SEPTIEMBRE 21 DEL 2007
GRUPOS DE PRIMER GRADO

INICIO

<p>Demostraron menor habilidad para la expresión escrita.</p>	<p>Los grupos de primer grado de primaria acudieron a la biblioteca con gran expectativa. De igual manera fue recibida la introducción de la actividad, la cual se les presentó también con el nombre de “Escritores Desprevenidos”. Inmediatamente se pusieron a jugar. Al parecer la instrucción de que podían realizar su trabajo con dibujos, palabras o con una combinación de ambos fue suficiente. Las ideas simplemente fluyeron, pocos fueron los niños que se detuvieron a pensar</p>	
<p>Expresión temporal, ayuda y da inicio a una fantasía.</p>	<p>un poco su tema a tratar. Algunos solicitaron ayuda para escribir “Había una vez...” . Fueron pocos y notorios los niños que se esforzaron por escribir su historia en lugar de dibujarla, opción que se consideraría más fácil para su edad.</p>	<p>Rodari 131, 169</p>
<p>Establecien- do las reglas del juego.</p>	<p>Antes de dar inicio, algunos platicaban animadamente su historia a sus compañeros, si estos niños no se dedicaban a escribirla o dibujarla, me acercaba para sugerir que eso que estaban platicando debían dibujarlo o escribirlo en el papel.</p>	
	<p>Noté que un niño se volteó hacia un lado intentando aislarse un poco de sus compañeros intentando inspirarse.</p>	
	<p>Los niños tuvieron menos tiempo para trabajar puesto que llegaron minutos después de la hora de inicio del taller, pero la mayoría logró desarrollar su trabajo.</p>	
<p>Toma de su experiencia y trabaja con su memoria.</p>	<p>Las ideas las toman de su imaginación, de manera que sólo ha aparecido el dibujo de un cacomixtle, aunque la mascota de la biblioteca les gustó (así lo expresaron). Un solo niño solicitó tomar un libro para sacar ideas, respondiéndole que debía ser una idea propia.</p>	

DESARROLLO

Representaciones kinestésicas.	Entonces aparecieron grandes campos de futbol y los lápices de colores atravesaban de lado a lado la página para llenar de verde la superficie, mientras los niños se platicaban el partido unos a otros.	Martínez 133 Wallon, Cambier y Engelhart 40
Empiezan por establecer el espacio de juego.	Lo mismo sucedió con las extensiones del mar visitado recientemente en las vacaciones. Las amigas dibujadas en grupos, van caminando por invitación a la casa de una de ellas.	
Inhibición	La excepción fue una niña, quien se inhibió completamente y no se animó a dibujar ni a escribir nada. Al notar que se había sentado junto a un grupo de niños la invité a cambiarse a una mesa donde había tres niñas para que se sintiera más cómoda, pero ella, cohibida totalmente, no quiso hacerlo. Quizás con la plática animada de otras niñas, o contagiada con los temas de ellas hubiera realizado algo. Al final se mostró preocupada por no haber hecho nada y para aliviar su angustia le comenté que era natural que las ideas no llegaran tan rápido, y que en la próxima actividad iba a tener oportunidad de realizar algo. La respuesta pareció satisfacerle.	
Pobre control de los impulsos.	Como ya he mencionado, trato de no intervenir en la disciplina de la maestra de grupo, de manera que no pude evitar que recogiera el trabajo de un niño el cual había dibujado en la página frontal a dos de sus compañeras, llenando de color amarillo las páginas centrales mencionando que era el pipi de ellas mientras lo hacía. Posteriormente llenó de manchitas cafés para representar el popó de ellas. La actividad contempla el respeto a todas las ideas y el respeto a los compañeros, de cualquier manera, ese material no podía ser integrado en el trabajo pero indudablemente que es de mucho valor para el análisis posterior. Evidentemente, este pequeño no jugaba, peleaba.	

DESPEDIDA

Como de costumbre, los niños, aunque ya tenían casi todas las páginas llenas de dibujos, no querían terminar. Se mostraron en todo momento divertidos. Al preguntarme la razón por la que dejaban su material sobre la mesa y no podían llevárselo, se les recordó que ese trabajo se integraría con los demás para hacer los libros. Un niño asombrado preguntó: -¿Entonces todos estos libros (señalando los libros de los estantes de la biblioteca) los hicieron niños? A lo que se le respondió que no, que habían sido adultos los que hicieron esos libros y que precisamente faltaban libros hechos por niños. La respuesta lo dejó satisfecho.

Durante el recreo, acudieron unos niños de tercer grado a la biblioteca. Uno de ellos me mostró una historieta que le regaló una amiga. “Los pollitos matones”. La niña, quien dejó inconcluso su trabajo durante su taller, lo volvió a hacer en su casa, lo terminó y se lo regaló al amiguito más interesado en su historia. Y pasaron por la biblioteca a mostrármelo.

OCTUBRE 22 DEL 2007

GRUPOS DE SEGUNDO GRADO

INICIO

Este grupo fue formado en el exterior de la biblioteca, antes de entrar recibieron la visita del director del colegio, a quien los niños saludaron con muestras de alegría.

Los niños no traían en su mano el volante-invitación del taller. La maestra hizo pasar primero a las niñas y me preguntó cómo debían sentarse, yo le dije que como los niños prefirieran, aprovechando la libertad que tenía para que ellos estuvieran junto a compañeros con los que convivían mejor. Tras las niñas, entraron los niños. Por un momento había

niños para allá y para acá, buscando con quién sentarse. La maestra alzó la mano con el puño cerrado, al parecer es una señal que ella tiene para controlarlos y pedir orden, poco a poco los niños la fueron imitando levantando la mano igual que ella, hasta que todos estuvieron en silencio esperando la orden. Dio la instrucción que al bajar la mano todos deberían de guardar silencio. Me presentó y ella dio un poco la explicación de qué se tratarían las actividades de la biblioteca. Sólo me restó presentar la actividad inicial de Escritores Desprevenidos. La maestra repitió mis comentario puntualizando cada paso. El director permaneció retirado observando el inicio de la actividad.

De hecho ya
están
organizando
su material.

La maestra les recordó a los niños que un día anterior ya les había explicado de que se trataría la visita a la biblioteca, así que estos escritores no estaban enteramente desprevenidos, aunque a la hora de trabajar, no parecían traer una idea preparada de antemano. En general muchos niños tuvieron problemas para empezar a desarrollar una idea, alguno comentó que ya sabía qué escribir pero que no sabía cómo empezar. También indagaban sobre la distribución de las hojas, si debían empezar por el título o si debían dejar la primera página para portada.

Los niños quieren saber si pueden hacer una historia de terror, o basarse en una película. Un chico me preguntó que cómo se llamaba ese lugar donde estaban las pirámides, le dije que Egipto. Escribió apenas una palabras cuando hizo otra pregunta para que le recordara cómo se llamaba ese que parecía un león sentado —la Esfinge— le dije y apenas un momentito y me pidió que le ayudara con la escritura de la palabra Esfinge.

Una mesa de un niño y tres niñas estaba enteramente atorada, con las hojas en blanco, les sugería temas como sus vacaciones, sus mascotas, una anécdota familiar, etc. Pero no parecía funcionar nada, así que finalmente les dije que se

ayudaran entre ellos porque no tenían ya mucho tiempo y seguían atorados. La idea pareció funcionar porque los dibujos y las palabras empezaron a surgir al cabo de unos momentos.

Resulta muy eficaz la ayuda entre niños.

Por lo general, los niños empiezan a platicar animadamente entre ellos sobre su idea antes de escribir o dibujar algo.

Buscan la aprobación de sus compañeros.

Vigotsky II
325

Vigotsky III
188

DESARROLLO

—¿Verdad que hay que ser creativos?— Es una pregunta hecha para corroborar lo que se le está diciendo a un compañero.

— Ellos están haciendo lo mismo—. Me indica una niña, señalando a sus dos compañeros de mesa, a lo que contesto que está bien pero que deben seguir su propia idea. Esta niña y la otra sentada junto, también estaban desarrollando un tema similar entre ellas.

Necesidad del otro dentro del juego.

Nuevamente la pregunta: —¿Se puede copiar una película?— A lo que una compañera contesta, —Si pero ponerle cosas de tus ideas. — ¡Qué bueno!— Exclama animada.

Surge un tema nuevo, una niña plantea su idea de escribir chistes y adivinanzas.

Inclinación hacia una forma de expresión.

Una niña llegó tarde a la explicación inicial, y mientras le decía que se trataba de hacer un cuento del tema que ella escogiera, y que además podía decidir si hacerla con dibujos o escribirla, otra compañerita escuchó y exclamó ¡Puro dibujo puede ser? Entonces borró lo que había escrito y empezó a dibujar. Le pregunté qué había escrito antes y otra de las niñas me aclara que ya había hecho como cuatro o tres intentos.

“Estoy haciendo letras chistosas”, “¡Me salió horrendo!”, “Es difícil hacer un cuento.” Son algunas de las

frases que se podían escuchar además de sonidos tipo onomatopeyas como si algo hubiera despegado o chocado.

Matthews
qq

Hay niños que terminan con tiempo. Muestran su trabajo a la maestra buscando su aprobación.

DESPEDIDA

La maestra pregunta si los niños se pueden quedar otro periodo, a lo que comento que los otros grupos solo han tenido el tiempo de una clase. Además le explico que por lo de las historias no completadas o los dibujos a medias no se preocupara. Muchos niños pedían regresar en recreo a terminar su trabajo. A la orden de recoger el material, se apuraban por terminar y los últimos tuvieron que salir corriendo tras sus compañeros que ya habían abandonado la biblioteca.

ANOTACIONES GENERALES.

El tiempo para la actividad es corto, de los 40 minutos de su visita a la biblioteca son efectivos 30. Sin embargo, para la mayoría de los niños es suficiente para completar la actividad. Aunque para la expresión artística no es lo más recomendable, considero que establecer un límite de tiempo, hace que los niños se sientan contenidos en un espacio temporal que les permite organizarse mejor, sabiendo que deben terminar en ese lapso y que no hay una sanción si no terminan. No olvidemos que el taller está encuadrado en el marco de la formalidad del colegio donde se imparte, y esto necesariamente lo determina, aunque se hace lo posible para que los alumnos se sientan con la libertad de expresarse.

Si se
pretende
observar la
expresión y el
control de los
impulsos, el
niño debe
sentir la
libertad de
manifestarlos

Un resultado que pudiera considerarse negativo en el hecho de no terminar su libro, podrá ser una participación muy pequeña en la compilación final del material y en la presentación del libro que estará en biblioteca. Sin embargo uno de los aspectos que se cuidará en el taller, y por lo que se

llevará un archivo del material de cada niño, guardando los trabajos que se quedan en proceso junto con los terminados, será que en las otras actividades el niño pueda crear algo de mayor calidad para ser incluido en la edición final del material y con lo que se sienta satisfecho de su participación.

Se busca no
perder el
interés del
niño
ofreciendo un
sustituto que
satisfaga su
deseo de ver
pronto el
libro.

Durante esta primera actividad, en la despedida de cada grupo se dejó sentir mucha inquietud de cuándo se podría terminar el libro (el cuento de cada niño), hubo niños visiblemente frustrados. Como respuesta a esta petición se decidió hacer una simple copia en blanco y negro del material tal y cual entregaron los niños. Encuadernada por grados de primero a sexto. Esta copia, a la cual se le puso como portada el nombre de la actividad "*Escritores Desprevenidos. Copia interactiva*", se dejará en la biblioteca con la instrucción de que los niños (el que quiera) tienen la libertad de completar su historia, o algún otra que les interese, ilustrar, colorear o simplemente leer. Esta dinámica servirá de medición del interés de los niños, así como un espacio de diálogo entre ellos.



Tengo algunas dudas sobre los temas que eligieron algunos niños, cuyo contenido pudiera ser censurado por el colegio y no permitir que se incluya en la edición de los libros terminados. Estos temas están relacionados con agresividad, violencia e inclusive sexualidad.

OCTUBRE 15 DEL 2007

ACTIVIDAD: EL CUENTA-CUENTOS

GRUPOS DE TERCER GRADO

Motivar una construcción significativa.	En esta actividad, se pretendía que los niños participaran ficticiamente como escritores de un periódico. En base a un cuento muy conocido, ellos deberían de escribir y dibujar desde el punto de vista de un reportero de la sección local, social, deportes y nota roja. Se trabajó en equipos de cuatro niños para cada sección.	Saavedra 42
	Los cuentos que se eligieron fueron: Caperucita Roja, Pinocho, El lobo feroz y los tres cochinitos, El príncipe Rana, El patito feo y Juan y las habichuelas. Este último no resultó ser muy familiar a los niños.	Rodari 57
	La intención era que jugaran desde otra perspectiva, con las imágenes ya muy manejadas de estos cuentos, cuyas historias seguramente han escuchado desde que eran bebés, en su casa, en el jardín de niños y en la primaria y que ya debían de tener un significado afectivo para alguno de ellos que pudiera transmitirlo a sus compañeros.	Bettelheim 11
	Sentí que la tarea fue un poco difícil de comprender y hubo que pasar mesa por mesa a explicar qué deberían de hacer en base a la sección que les había tocado, recordar un poco el cuento y tratar de enfocar la atención a un momento del cuento que pudiera relatarse en función de la nota periodística. Los equipos tardaban en ponerse de acuerdo en qué haría cada quien.	
	Se les entregó una hoja tamaño carta con renglones, para evitar que perdieran tiempo dibujándolos aquellos niños que necesitan de ellos para no desviarse de la línea recta, y una hoja tamaño media carta en blanco para el dibujo. Alguno niños tomaban rápidamente esa pequeña hoja como para indicar que ellos harían esa tarea que les parecía más fácil de realizar.	

Juego
colectivo.

Para la mayoría de los niños resultó difícil empezar, pero finalmente se fueron organizando. Algunos dibujos los terminaron colectivamente, inclusive, la hoja de la narración escrita era intercambiada para continuar con la idea, esto se podrá apreciar con mayor detenimiento, en las diferentes caligrafías.

Pude distinguir grupos de niños sentados con los mismos compañeros que en la actividad anterior. La niña que había hecho la historieta sobre los pollos matones, pretendía seguir con su historia, sin considerar los comentarios de sus compañeros. Hubo que ubicarla y explicarle que hoy debía concentrarse en el tema del cuento que le había tocado y además enfocararlo en la sección. También mencionó un niño que el cuento (El príncipe rana), lo habían leído el año pasado (en 2do. Grado) pero él no se acordaba y que ella (la niña de los pollos matones) no había estado en ese colegio. Les conté muy brevemente la historia para que la recordaran y empezaron a discutir sobre detalles del tema para escribir.

Las mesas de niñas trabajaron con más fluidez, limpieza y organización, hicieron notas más extensas. En algunas mesas, mixtas, había niñas que se quejaban que no les permitían hacer nada (eran sólo dos hojas y cuatro niños) y que los varones no avanzaban en el trabajo. Me acerqué a la mesa para integrarlas en el equipo y subrayar que la tarea era colectiva por lo que había que desarrollarla entre todos y terminarla.

En particular hubo una mesa sólo de niños que empezaron a escribir sobre ir al baño, ensuciarse... Le pregunté al equipo que si estaban de acuerdo con lo que se estaba escribiendo, porque en realidad era un niño únicamente el que lo escribía, al decir ellos que sí, me alejé para que siguieran trabajando. Un momento después mostraron su escrito a la maestra de grupo, quien sólo hizo gesto de desagrado pero no censuró lo que hacían, así que

continuaron con entusiasmo. Otro alumno que hacía el dibujo correspondiente a manera de historieta, al ver que al otro grupo se les había permitido, fue modificándolo de tal forma que finalmente tubo mucha relación con inodoros y excremento. El equipo de junto, también formado por niños, viendo que la idea de sus compañeros había sido aprobada, modificaron un poco su trabajo permitiéndose abordar también ese tema.

He tratado de seguir una línea en mi manera de orientar a los niños en las actividades, por lo general me acerco a la mesa que parece tener dificultades para realizar la tarea y les doy una explicación sencilla y breve, en cuanto su rostro me indica que ya han comprendido un poco o que ya viene una idea en camino, me alejo para no interferir más. Si el equipo ya tiene un ritmo de trabajo y no tienen preguntas, no me acerco a ellos, si acaso un breve paseo por la mesa, apenas una mirada y una palabra de aprobación.

Sin haber hecho una revisión aún de los escritos, y por lo que pude observar durante el desarrollo de la actividad, los niños que no recordaron muy bien la historia, inventaron otra, tomando sólo el nombre del personaje mencionado en el título. La rápida exposición del cuento, para que lo recordaran, sirvió para que consideraran alguna escena en su trabajo, pero no pareció serles significativo.

En el caso de los dos primeros cuentos “Caperucita Roja” y “Juan y las habichuelas”, cometí el error de dar dos hojas de deportes y dos hojas de sociales a el mismo equipo, pero no fue posible quitarle a los niños la hoja para cambiarla porque, aunque no tenían bien estructurada la idea de lo que iban a expresar ya consideraban el nombre de la sección como un inicio de algo y si se los cambiaba en ese momento sería, para ellos, como empezar de cero nuevamente.

Al final se fueron pegando las notas periodísticas sobre papel de rotafolio que tenía el nombre del periódico: el

Cuenta-cuentos y como encabezado el nombre del cuento correspondiente. Los equipos que no habían terminado sus notas se apuraron para alcanzar a pegarla sobre el periódico. Se interesaron por leer y ver los trabajos de sus compañeros.

OCTUBRE 16 DEL 2007

ACTIVIDAD: CARTAS-DIBUJO A BRASIL

GRUPOS DE 4TO GRADO

Dar
significati-
vidad a la
actividad

A través de mi asesor, recibí una invitación de una maestra de arte en Bello Horizonte, Brasil para intercambiar cartas-dibujos con niños de la ONG denominada Querubins, donde ella trabaja. A los niños se les platicó que el objetivo de la actividad del día sería este intercambio de cartas dibujos, lo cual se hará por vía mail.

Vigotsky
Imaginación y
creación en la
edad infantil
39

Se les hizo notar que consideraran que los niños brasileños hablan portugués, y el que la carta fuera parte escrita y parte dibujo ayudaría mucho a la comunicación entre ellos.

Para muchos no fue fácil iniciar con la actividad, una buena forma para empezar fue seguir el formato tradicional de la carta escribiendo el lugar y la fecha. Les hice pensar en el niño brasileño de diez años a quien le escribirían. Al parecer la dificultad residía en imaginarse a quién iba dirigida la carta. La maestra del grupo sugirió que escribieran "Amigo o amiga" en el destinatario, pero hubo quienes se dirigieron a "?????", una niña hasta pensó ponerle el nombre de Sofía, de esta manera la sentía más cercana para, entonces, escribirle. De igual manera surgía la duda de si le escribían a niño o a niña, las niñas casi daban por hecho que esa carta iba dirigida a niñas mientras los niños se dirigían a niños.

Juego
colectivo.

Fue notorio que cuando un compañero iniciaba su carta, los compañeros de mesa se animaban a copiar su estilo

Lowenfeld
4

como pie para empezar, como un gran HOLA, un personaje, una bandera de Brasil. Había niños que se quejaban de que eran copiados, pero finalmente continuaban con su tarea.



Como existe mucha interacción entre los niños al trabajar, dándose ideas, comentando lo que van a hacer, siguiendo estilos similares, he tenido cuidado al recoger el material para conservarlo según los grupos como estaban sentados los niños y poder analizar en conjunto esos trabajos. Al parecer esta manera de conducirse en el desarrollo de su trabajo será de importancia para el análisis.

OCTUBRE 18 DEL 2007

ACTIVIDAD: GARABATO

GRUPOS DE QUINTO GRADO

En esta actividad se buscaba que el niño reconociera la tendencia a recurrir a los estereotipos al dibujar, como una forma de economía mental. Se les entregó primero una pequeña hoja de papel en la que se les pidió que dibujaran sólo con lápiz una flor, la primera que se les ocurriera. Aparecieron dos estilos básicos: la flor realizada a base de un círculo central y cinco o seis pétalos alrededor y una que representaba a un botón de rosa. Para la segunda parte de esta actividad se entregó a los chicos una hoja doble carta

Parini

158

con un garabato que abarcaba toda el área. Se trataba que ellos llenaran los espacio esforzándose en desarrollar diseños propios. Se les dijo que podían usar colores, texturas, dibujos, letras, rellenar espacios, seguir las líneas, etc. La decisión era propia.

Parini
206

Kellogg
242

La actitud de los niños al realizar esta actividad fue un tanto sorpresiva, en los tres grupos se podía sentir un ambiente de relajación. La maestra de grupo advirtió la calma.

Al parecer, la tarea no implicó nada de angustia en los alumnos. Algunos niños pidieron acercar otra silla para estar cinco juntos. La única condición que se les pidió es que debía haber espacio suficiente para la hoja doble carta, así que apilaron sus cajas de material. Al pasear por las mesas para observar el desarrollo de la tarea y resolver dudas, se podía constatar que mientras dibujaban los niños conversaban sobre diferentes temas. En una mesa de niños, se pudo escuchar una discusión en torno a si se tenía autoridad sobre el hermano menor o no. Un grupo de niñas, en cambio, discutían sobre si un chico era guapo o no. Este no fue tema exclusivo de niñas, puesto que también se escuchó algo al respecto en un grupo formado por niños. Inclusive, al pasar cerca de una de las mesas, donde las niñas llenaban los espacios del garabato con corazones y texturas coloridas, pude escuchar cómo una de ellas estaba cantando.

Poniendo a
prueba las
reglas, los
límites.

Bajo control
de impulsos
común en el
preadoles-
cente.

Si hubo quien no dio importancia a la actividad y llenó los espacios sin considerar el color con el que lo hacía, pero hasta el que tomó varios marcadores en la mano para llenar más rápido tuvo qué decidir qué haría en el espacio de su garabato. También se presentaron los casos en el que empezaron a llenar cuidadosamente los espacios, respetando los límites de las líneas pero poco a poco fueron trastocando hasta no respetarlas en lo absoluto y terminar con un trabajo prácticamente grafiteado.



Su juego
preadoles-
cente
consistían en
romper la
regla

Una de las mesas en la que se sentaron dos niños y dos niñas decidieron jugar a colorear de manera idéntica sus garabatos, pero por parejas de niño y niña. Su actitud era como de travesura, puesto que inicialmente se les había pedido que fueran trabajos individuales y originales.

Definitivamente los diseños fueron muy parecidos por grupos de mesas, aunque no idénticos como en el caso anterior. También sucedía que si un niño iba a otra mesa a pedir un sacapuntas o una regla, podía ver el trabajo de sus compañeros y traer la idea hasta su mesa, o echar un vistazo desde de una mesa hacia otra. Un niño solicitó al amigo que le dibujara un casco de futbol americano en su garabato igual al que él había hecho. No hubo queja de copias.

Al terminar el tiempo, muchos niños no habían concluido su diseño, al parecer resultó ser demasiado grande, hubo que insistirles mucho para que guardaran su material y entregaran el garabato.

OCTUBRE 18 DEL 2007

ACTIVIDAD: EL LIBRO BLINDADO

GRUPOS DE 6TO. GRADO

Esta actividad permite trabajar con los recursos paratextuales del libro, el niño debe de apoyarse en título, autor, ilustración y otros datos de la cubierta del libro para escribir o inventar una historia relacionada con el posible

contenido del libro. Implica observación, lectura de textos visuales, relación con el texto escrito e inventiva. Todos los libros que se les proporcionaron a los niños contenían ilustraciones en la portada. Los libros fueron cubiertos con plástico de cocina como parte importante del juego, los niños se sorprendían mucho al encontrar en su lugar un libro que no podían abrir para leer.

Vigotsky II
362, 363, 395

Cada niño debía trabajar con el libro que le había tocado en el lugar donde se sentó. Sólo se cambiaron uno o dos libros cuando el alumno manifestó que ya lo había leído.

Fue poco el tiempo que se tomó la mayoría para empezar a escribir, aunque si hubo quien dijo no saber qué hacer y uno sólo que se demoró porque estaba pensando bien. Este último chico por lo regular se sienta solo, también por su desarrollo físico aparenta ser mayor.

Al final, dos niños solicitaron en préstamo el libro con el que les tocó trabajar.

OCTUBRE 19 DEL 2007

ACTIVIDAD: ROMPECABEZAS DE CRI-CRÍ

GRUPOS DE 1ER. GRADO

La intención de esta actividad es que los niños dibujaran las palabras que reconocieran en los párrafos de una de las ya tradicionales canciones de Gabilondo Soler "Cri-Crí". Se trata de representar personajes, objetos o situaciones que fueran importantes en las canciones según su criterio. Estas canciones fueron escritas en los años treinta, pero se siguen escuchando y bailando en los jardines de niños de todo México. Por su misma antigüedad, contienen palabras que están en desuso y que los niños desconocen, pero son cuentos que ellos escuchan y lo interesante será analizar las

Vigotsky II
362, 363, 395

Vigotsky II
288, 364

imágenes que los niños dan a esas palabras y cómo las utilizan en la dinámica lúdica.

Este fue un trabajo de equipo, los niños se acomodaron en mesas de cuatro y de cinco. Casi la mitad de los alumnos no asistieron a clases puesto que se fueron a un viaje por competencia deportiva, esto facilitó mucho la explicación a los alumnos y la atención mesa por mesa. En cada mesa se colocaron dos hojas con canciones diferentes y una bolsita con cartoncillos recortados en forma de piezas de rompecabezas, numerados por el reverso. Se les dijo a los niños que debían leer primero las canciones de Cri-crí para, después, dibujar en cada pieza del rompecabezas algún personaje, o un objeto de la canción, que se iban a dibujar las palabras.

Rodari
74

Algunas de las canciones resultaron complicadas para leer, por causa del mismo vocabulario, por lo que se optó por cambiar una de ellas. Al principio los niños querían entender una por una las palabras, pedían explicación de la palabra ropero, ropavejero, cachivache, espejuelos, veliz, etc. Se les dijo que sólo dibujaran las palabras que conocieran.

Por lo regular se dibujaron las palabras más conocidas: escuela, libros, patines, tortugas, etc. Una niña dibujó un corazón por la palabra “quiero”, y preguntaba qué significaba razón, se le trató de dar una explicación sencilla pero se le aclaró que sólo dibujara lo que entendía.

Encontró una
imagen para
una palabra
abstracta y
se animó a
hacer lo
mismo con
otras
palabras.

Los niños se sentaron de acuerdo a sus simpatías. Algunos de estos grupos mostraban más madurez que sus compañeros, esta diferencia quedó evidenciada en sus dibujos. Aparecieron los líderes: la niña que indicaba cómo se había de realizar la tarea mientras las otras se ajustaban a esas reglas; y quien leía y le indicaba a otra compañera qué dibujar. Algunos desacuerdos al distribuirse las piezas o al no querer que se repitiera el mismo dibujo, lo cual nunca se dijo que no se pudiera hacer.

Vigotsky
Imaginación y
creación en la
edad infantil.
67

NOVIEMBRE 6 DEL 2007

ACTIVIDAD: ILUSTRA UNA HISTORIA

GRUPOS DE 2DO. GRADO

El colegio programó en esta semana un Festival Cultural, entre las actividades hay una feria del libro en el salón polivalente, la cual supervisa la bibliotecaria, por este motivo, la biblioteca permanece cerrada y se me pidió que llevara a cabo el taller en los salones de clase. La actividad que se había agendado implicaba trabajo en equipo, por lo que decidí cambiar el orden con la siguiente ya que esta es individual.

El grupo de 2do. A, ya estaba organizado en equipos, por lo que se decidió no moverlos para no perder tiempo ni alterar demasiado el orden. 2º. B y 2º. C, permanecieron con sus bancos acomodados como de costumbre. Durante la sesión se tuvo el apoyo de la maestra de grupo sobre todo en la disciplina, aunque, viendo que los niños estaban realmente dedicados a su tarea, aprovechó para salir por algunos minutos y realizar algún pendiente.

La actividad consistió en leerles a cada grupo, un solo pasaje de un libro previamente seleccionado: “Los viajes de Gulliver”, de Jonathan Swift, “Veinte mil leguas de viaje submarino” de Julio Verne y “Robinsones” de Emilio Salgari. Se leía el título y el autor y se preguntaba a los niños si alguno lo había leído ya o si habían visto una película o caricatura relacionada. Del primer libro, sólo uno mencionó haber solicitado el libro a la biblioteca y una niña haber visto una película con el tema de Gulliver. No fueron más de cuatro páginas las que se leyeron de un solo libro a cada grupo, suspendiendo la lectura en determinado punto del pasaje con la idea de crear expectativa en los niños. La escucha fue atenta. Se tomaron unos minutos para comentar un poco sobre lo leído y acto seguido se les indicó que debían de

Vigotsky II
395

Wallon,
Cambier y
Engelhart
164

realizar un dibujo sobre la historia y sobre su posible final. No se les permitió a los niños ver la ilustración de la portada y se les aclaró que eso los influiría a la hora de realizar sus dibujos, que lo importante de la actividad era que dibujaran lo que se habían imaginado al escuchar la historia. Se les proporcionó una hoja en blanco a cada niño.

Demuestra la
necesidad de
la imitación
para la
realización de
la tarea.

En el grupo de 2º. A, los que estaba dispuesto en grupo, se presentaron las quejas de copias, una niña evidentemente copió a su compañera de enfrente todo lo que ella realizó, por un lado y otro de la página, sin decir una sola palabra a sus favor, como lo hacen otros, quienes alegan que finalmente es diferente el suyo. Esta niña aparenta menos edad que el resto del grupo.

Muchos niños continuaron dibujando al reverso de la hoja. Algunos ponían una escena de lo escuchado al frente y por detrás lo que pasó al final.

Influencia de
los modelos
del entorno.

Es importante considerar que por esta fecha en la decoración de los salones abundan las calaveras y los altares de muertos, cada grupo tiene uno dedicado a algún personaje católico. Esto influyó a algunos niños, a quienes además les fue fácil asociar las historias de marinos con piratas, quizá por este motivo se pueden reconocer figuras de calaveras en los dibujos, parecidas a las de la decoración y no sólo en las banderas piratas sino como colgadas o suspendidas. Hasta el momento no he reconocido personajes de series de televisión en los dibujos.

Exploración
de las reglas.

Antes de empezar a dibujar, los alumnos pedían aclarar datos como los nombres de los personajes, cuántos eran, hacia dónde había viajado, etc. Posteriormente empezaron las preguntas relacionadas con el “puedo”: —¿Puedo dibujar con la hoja horizontal? —¿Puedo dibujar el mar? —¿Puedo recortar la hoja? —¿Puedo dibujar por los dos lados?

Mientras dibujan, los niños comentan entre sí lo que sucede en sus dibujos y se paran a ver lo que sus compañeros están haciendo. Por lo regular todos muestran orgullosos su trabajo. La mayoría empieza por una figura central y va desarrollando la escena alrededor, como una narración. Cuanto más tiempo tienen para dibujar, más cosas agregan, algunos dibujos quedaron realmente saturados de elementos. También, algunos niños iniciaron su dibujo coloreando la extensión del mar con azul, posteriormente, dibujaron sobre el espacio que habían dispuesto. El ir y ver los dibujos de sus compañeros les hicieron tomar ideas, pero básicamente en cuanto a la decoración como por ejemplo en el uso del marca textos. Al parecer, comprendieron muy bien que se trataba de ser originales y realizar imágenes propias.

Un niño exclamó, al reflexionar sobre su trazo, que su barco parecía un sombrero de México. Una niña afirma que la mano la llevó sola a dibujar su barco.

A quienes terminaron primero se les dijo que aún había un poco de tiempo y que podían agregarle detalles a sus dibujos. Al terminar el tiempo de la sesión se recogió los dibujos, muchos de los niños que ya habían dicho que estaba terminado su trabajo querían seguir agregando detalles y así lo seguían haciendo hasta el momento de entregarlo.

20 DE NOVIEMBRE DEL 2007
GRUPOS DE CUARTO GRADO
ACTIVIDAD: HORMIGAFANTE

Los niños
deberán
seguir el
proceso de
imaginación
creativa.

Al inicio de esta actividad, en la instrucción, se les dice a los niños que se hará un ejercicio de imaginación, se muestra a los niños una tarjeta cuya silueta asemeja una pieza de rompecabezas que contiene una palabra impresa. Las palabras seleccionadas son conceptos comunes,

Vigotsky
Imaginación y
creación en la
edad infantil.
55

considerando al escogerlos que un niño podría evocar fácilmente una imagen al leerlos: animales, insectos, aparatos eléctricos y otros objetos. Al mostrar la primer tarjeta se les dice a los niños: —si leemos “hormiga”, ¿la pueden imaginar?— Muchos contestan simplemente: Si, sin ningún entusiasmo. —¿la pueden dibujar?— De nuevo un “siiiii”. Inmediatamente se muestra otra tarjeta cuya silueta de pieza de rompecabezas indica que embona con la anterior y en ella dice “elefante”. Nuevamente se les pregunta: —¿Lo puede imaginar? —Si— —¿Lo pueden dibujar? Sí verdad, pero... — Y se unen ambas piezas— ¿un hormiga-fante? O un ¿elefantehormiga? —Al hacer esto, los niños parecen despertar y emocionarse el juego de conceptos que se les está proponiendo.

Bettelheim
67Rodari
21Wallon
121

Se termina la explicación indicando que van a recibir dos tarjetas, con las cuales deberán de formar un solo personaje, imaginarlo, escribir su nombre, dibujarlo y escribir una pequeña historia de tres o cuatro renglones sobre él.

Palabras
juguetes.

Los niños recibieron con mucha emoción las tarjetas, las cuales se les iban entregando volteadas de manera que ellos descubrieran qué palabra habían recibido.

Rodari
45No estaba
dentro de su
experiencia.

Resultó que tenían dudas sobre los que era una oruga o una libélula y también un poco sobre cómo dibujar a un alce.

Los personajes que resultaron fueron del agrado de la mayoría de los niños, quienes conservaron su entusiasmo durante todo el tiempo que duró la sesión.

23 DE NOVIEMBRE DEL 2007
GRUPOS DE PRIMER GRADO
ACTIVIDAD: AUDICIÓN DE TEATRO

Actividad semejante al dibujo de la figura humana. Representación del Yo	Esta actividad consiste en que los niños debían de dar las características de un personaje a un muñeco de cartulina blanca con brazos móviles. Las siluetas recortadas de los muñecos estaban completamente en blanco y la tarea de ellos era dibujarles cara, cabello y el vestuario adecuado para posteriormente, audicionar en un teatro de cartón.	Rodari 108 Wallon, Cambier y Engelhart 54
	Empezamos un poco retrasados porque la maestra no había considerado que tenían visita a la biblioteca el día de hoy, además, el primer grupo llegó sin caja de colores y tuvieron que regresar por ella al salón de clases.	Vigotsky II 360 Imaginación y creación... 64, 67



Las niñas afirman ya lo que ven que son sus muñecos.	Los muñecos de papel estaban ya colocados sobre las mesas para cuando los niños llegaron a sentarse. Mientras se acomodaban, pude observar como unas niñas los tomaban y comenzaban a conversar simulando la voz: —Soy una niña, pero no tengo cara ni nada— —Yo también—. A medida que cada niño ocupaba un lugar y se percataba del muñeco de	Vigotsky El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño.
--	---	---

cartón, se emocionaba y lo tomaba accionándole los brazos. Aún no recibían la instrucción.

Doble
significati-
dad para la
actividad.

Se les dijo que si sabían lo que era una audición, y como precisamente están en semana cultural y tienen un evento llamado “Talent Show”, la idea la tenían muy fresca. Las niñas contestaron rápidamente que era presentarse si sabías cantar o bailar. Se les comunicó que el día de hoy se iba a jugar a la “Audición de Teatro”, que ellos debían dibujar a su personaje y llevarlo al teatro a presentar. Como motivación se les dijo que quien fuera al teatro a presentar a su personaje y se le tomara la foto, podría llevárselo a casa.

“Lo principal
del juego es el
movimiento en
el campo
intelectual”.

El niño afirma
lo que es su
muñeco.

Al parecer, desde el momento en que tomaron al muñeco en blanco en sus manos sabían qué o quién era. Un niño se acercó y me dijo mostrándome el muñeco en blanco: —El mío es un superhéroe, pero no tiene capa.—



Una niña mencionó que ella haría a “una mujer de box”.

Juego
compartido.

Muy contados son los niños que tuvieron problemas para empezar a dibujar. Si hubo quien borró e hizo un según intento. En varios casos se dio el que estuvieran de acuerdo en dibujar igual a su personaje, y con igual significa los mismos colores, los mismos detalles. Mientras estaban dibujando la plática era muy animada, sobre lo que hacía el personaje, cómo se estaba vistiendo y por qué.

En el juego el
niño da una
solución
creativa a sus
problemas.

Algunas niñas necesitaban cabello largo o chinitos, y no hallaban cómo ponerlo en la cabeza redonda. Alguien sugirió, como solución, que por detrás del muñeco se podía dibujar también el cabello largo.

La maestra se dirigió a mí para comentarme su observación de cómo cada uno tenía su propia idea tan diferente al otro.



A la hora de llevarlos al teatro las presentaciones fueron muy cortas:

—El mío es Picachú, dijo una niña.

— Daniel Boxeador.— También de una niña.

—Payaso beisbolista y también superman (porque se retiró volando). Niño.

—Payaso. Niño.

—Superhéroe. Niño.

—Payaso conejo y tiene su zanahoria. El niño hace comer a su personaje.

—Es un espía que hace misiones. Niño.

—Es una bailarina. Niña.

El gesto
acompaña al
juego gráfico
y a la
narración.



Se suponía que la foto era para el personaje, sin embargo, los niños, sin excepción, se colocaba muy sonriente, para aparecer junto a su trabajo. Algunos niños o niñas volvían a colocar a su personaje en el teatro o querían tomarse la foto junto con su creación. Otros pidieron que la foto fuera en grupo, de 1 o más muñecos, además de la individual correspondiente.

DICIEMBRE 4 DEL 2007
GRUPOS DE SEGUNDO GRADO
ACTIVIDAD: HORMIGAFANTE

Decidí cambiarles la actividad programada de “Nombres largos” por “Hormigafante” porque he visto que los niños de segundo no tienen aún mucho manejo de la escritura y quizá les sería un poco complicado jugar solamente con letras. También será importante para mí la comparación que pueda hacer con los resultados de los niños de cuarto grado a quienes ya apliqué la misma actividad.

Respeto a la
disciplina
escolar en la
que está
enmarcado el
taller.
La maestra
procuró
nunca
interferir en
mi trabajo.

De entrada, la maestra pidió que buscaran su número de lista pegado en las sillas de la biblioteca y se sentaran en el lugar que les tocara, que no se trataba de platicar, sino de trabajar. El ambiente que trata de imponer el maestro de trabajo en ocasiones me incomoda, sobre todo cuando, como hoy, le recogió la hoja y las tarjetas de trabajo a un niño, quizá porque habló, no me di cuenta, aunque más tarde se las entregó y el alumno pudo hacer su personaje.

Juego de
conceptos.

La explicación fue rápidamente comprendida. Los niños recibieron sus tarjetitas con expectación, sorprendiéndose y divirtiéndose con la combinación de palabras que les tocaba en suerte hacer. Muy pocos fueron los niños que decían que no sabían como era tal objeto,

Vigotsky II
423, 424

Rodai
21

animales sobre todo como el alce o la oruga y sólo dos rogaron para que se les cambiara porque no “quedaba” el lápiz con el caracol por ejemplo y la oruga con el oso. Lo de la oruga con el oso sucedió porque el niño no tenía clara la imagen mental de una oruga.

En este caso
se muestra
mayor nivel
de
abstracción
buscando
otras
palabras que
tuvieran
relación.

La mayoría, si no todos, empezó dibujando su personaje. El nombre vino después. Igual que en los niños de cuarto grado, algunos prescindieron de la palabra escrita que les tocó combinar a la hora de bautizar su personaje y utilizaron otra relacionada y que se adaptara mejor como por ejemplo, en lugar de lámpara se usó luz.

La mayoría se olvidó del cuento, aunque llegaron a comentarme algunos detalles sobre el personaje creado y les sugerí que eso mismo escribieran en el papel, no todos lo hicieron. La concentración estaba en la construcción gráfica de los personajes.

La maestra quería saber qué parte del cerebro se estaba utilizando en este ejercicio, a lo cual contesté que no podría decirle qué área en especial, que el ejercicio trataba de realizar lo que hacemos cuando imaginamos, hacer combinaciones extraídas de nuestra experiencia.

Los niños siempre inventan juegos nuevos, cuando están con los amigos. Al llegar el segundo grupo del día de hoy la maestra les dio la misma indicación de buscar su número de lista para ocupar ese sitio, sin embargo, como tuvo que irse, poco a poco los niños me fueron pidiendo permiso para sentarse con amigos, lo cual permití por supuesto. Y, notablemente, se dieron los trabajos en conjunto en contraste con el grupo anterior. Se comentaban lo que iban a hacer, se ayudaban a conseguir el trazo de los dibujos, se sugerían la posible combinación de los nombres y no hubo quien pidiera cambiarse de lugar porque se sentía incómodo con niños de otro sexo o porque se burlaban de él o ella.

Palabras
juguetes.

Rodari
45

En los grupitos de cuatro niños se notaba cierta homogeneidad, quienes trabajaban rápidamente sus ideas, quienes tenían problemas para iniciar. Un grupo de niños, tras haber cumplido con la indicación de realizar su personaje y darle nombre e inclusive escribirle su pequeña historia, continuaron el juego y unieron las tarjetas de todos, de modo que modificaron sus dibujos y colocaron “piezas” de las imágenes que evocaban las otras palabras. Jugaron todos juntos armando un personaje cada uno con los conceptos de todos, pero finalmente, cada personaje resultó único.

DICIEMBRE 17 DE 2007

GRUPOS DE TERCER GRADO

ACTIVIDAD: CUENTO MATEMÁTICO

Se utilizaron
juguetes
mexicanos
porque son
sencillos y
coloridos y
aunque están
en desuso a
los niños aún
les llaman
mucho la
atención.

Esta actividad consiste en colocar un objeto en el centro de la mesa. En este caso fueron juguetes mexicanos de madera, ocho en total: un balero, una iguana que salta, un tren, una guitarra, un trapequista, un avión, pollitos comelones y una caballito que jala un carrusel. Este juguete debe de ser observado con detenimiento. La actividad se inicia haciendo un listado, hacia debajo de la página, numerando las características de cada objeto, por ejemplo: 2 ruedas, 5 colores, 4 patas, etc. Después se suman las cantidades y se compara entre los niños de cada mesa quien descubrió más partes. Posteriormente se utiliza la lista de palabras para hacer un cuento pequeño.

Saavedra
52



El primer grupo llegó muy retrasado porque a la maestra se le había olvidado que teníamos taller. Así que nos quedaron apenas unos 20 minutos para la actividad. Los niños corrieron a sentarse, dando preferencia a estar junto a sus amigos, aunque el juguete diferente en cada mesa, les llamaba también la atención. Finalmente se les pudo dar la instrucción.

Dentro del
juego, los
niños dan
solución a los
problemas.

Por supuesto que los niños no pudieron evitar manipular los juguetes, lo hicieron, pero también, la mayoría logró completar las tareas propuestas. Se divirtieron contando las partes del juguete, inventando nombres para las que no sabían como se llamaban (y con lo que tampoco podía ayudarles yo por desconocerlo como las piezas con las que se sujetan las cuerdas de una guitarra). Esta es la parte que completaron mejor, la de contar las partes y sumar. La historia resultó por lo general algo pequeño y pobremente desarrollada, ya que tan solo repite la lista de las palabras escritas anteriormente.

Niños que se
quedan fuera
del juego.

Hubo dos casos de niños que no hicieron su trabajo. Una niña, Sofía, a quien comentarios de sus compañeros de mesa la inhibieron totalmente. Ellos no querían que copiara lo que habían escrito, y como era contar y escribir cantidades, no se podía hacer otra cosa diferente. Eso se les explicó a los niños, y se trató de animar a Sofía para que trabajara, pero la niña ya había llorado y no pudo finalmente realizar su tarea.

El juego
cognitivo
propuesto no
logró superar
la atención
sobre el
juguete.
El niño
satisfacía su
impulso de
manipularlo.

El otro caso, muy diferente, un niño que no sintió la menor atracción por la actividad, jugó casi todo el tiempo con el trapecista de madera colocado en su mesa. Sus compañeros se reían de sus ocurrencias, pero afortunadamente trabajaron satisfactoriamente y no se dejaron llevar. Finalmente, este chico se puso a escribir y a dibujar en la hoja, pero nada en relación con la actividad, y siempre intentando llamar la atención. Terminó tachando su nombre y escribiendo el de otro compañero.

Vigotsky
El juego y su
función en el
desarrollo
psíquico del
niño.

Los niños exploraban nuevas formas de jugar, dada la permisibilidad del taller. Surgió nuevamente la homogeneidad en los trabajos de los grupos de 4, un grupo de 3 niñas preguntó, inclusive, si podían hacer una historia juntas. Ante esto se les dijo que podían hacerlo si lo deseaban pero que tenían que entregar finalmente tres trabajos individuales.

Es frecuente que sobre alguna hoja, porque mesas preparadas para cuatro quedan de tres, así que los niños piden esa hoja extra para trabajar algo más o para un segundo intento.

Los niños inventaron un juego nuevo basado en las cantidades grandes. El último grupo, perceptiblemente más tranquilo que los dos anteriores, tuvo resultados muy sorprendentes en su trabajo. Ellos se concentraron en la etapa de contar, y consiguieron grandes totales en sus sumas. Con sorpresa para mí, la mayoría de los grupos sumaron más de 100 características, cuando en los grupos anteriores apenas llegaron a 14 ó 20. Los niños empezaron contando partes muy reconocibles de los juguetes, como ruedas o caballitos, continuaron con patas, manchas, y hasta las vetas de la madera. Pude darme cuenta que algunos empezaron a contar partes imaginarias de los juguetes como las inexistentes ventanas de los vagones del tren, los cuales apenas eran un trozo de madera pintados en un solo tono. Finalmente, el juego se volvió una competencia por quién obtenía el mayor número en un grupo de niños, de tal manera que uno de ellos simplemente anotó un número mayor de mil. Los otros equipos al parecer cayeron en el mismo juego, esto se verá en el análisis detenido de sus trabajos. Pocos niños llegaron a escribir la historia con la lista de palabras. Relacionado a esto, cuando se les recordaba que debían hacer una historia con esa lista, abrían los ojos de susto al reflexionar en la gran lista que habían elaborado. Esta fue la reacción de la mayoría de los niños.

Vigotsky
Imaginación y
creación...
23

Demuestra
que su juego
era otro: una
competencia
entre ellos.

18 DE DICIEMBRE DEL 2007

GRUPOS DE CUARTO GRADO

ACTIVIDAD: LOS NIÑOS JUGAMOS A...

Juego
colectivo
haciendo uso
del espacio
de la Web.

Para este día se tenían preparativos especiales. En primer lugar ya tenía impresas las cartas-dibujo procedentes de Brasil y contestación de las que envié de los niños. Hubo que enviar sólo algunas, no totalmente al azar puesto que se dejaron de lado algunas en las que los niños, en su juego, se volcaron mandando besos, buscando novia. Se dio preferencia a las cartas que referían amistad, también temas diferentes ya que, como en su momento se comentó, muchos de los niños dibujaron niños sosteniendo banderas de México y Brasil o de jugadores de fútbol.

Retroalimen-
tación para la
actividad de
los niños.

Las cartas recibidas se pegaron sobre la pared de la biblioteca, en el pasillo de entrada. También se exhibió un video que la tallerista de Bello Horizonte, Brasil subió a YouTube mostrando la invitación de las “cartas-disenho” y algunas de las actividades de sus alumnos entre las que se encontraban la contestación de las cartas recibidas de Monterrey, México, de nuestro niños.



Algunos niños se mostraron realmente desilusionados al no encontrar la contestación de su carta, ante esto se les explicó que era difícil enviar 80 cartas vía mail, pues se saturaría. En parte la respuesta era real, pues al parecer, Ana Beatriz, de Brasil no tiene mucha facilidad para imprimir las

cartas que recibe. Pero el intercambio en general fue muy satisfactorio y la retroalimentación que recibieron los niños muy positiva. También los niños, observaron el video, aunque nuevamente buscando sus cartas, pero gustosos de conocer a los niños con los que estaban haciendo su intercambio.

Quien ha disfrutado mucho esta actividad y las otras del taller, ha sido la maestra de grupo, pues así lo ha manifestado en varias ocasiones.

El tema fue
propuesto por
mi, para que
sirviera a la
investigación.

La actividad del día consistió en empezar un intercambio nuevo, pero ahora con niños de Dinamarca, así como los de Brasil. La tarea es un tanto diferente, las talleristas que participamos acordamos en el tema: “Los niños del mundo jugamos a...”. Los niños iniciarán un dibujo con el tema, el cual será enviado vía mail a diferentes ciudades del mundo para que los niños de otras latitudes vayan agregando sus dibujos sobre el mismo tema, de manera que en el intercambio se vaya construyendo un gran dibujo colectivo.



En base a las observaciones anteriores, en las que los niños han copiado los dibujos de otros niños, o los han hecho muy parecidos, esta actividad se ha planteado diferente: sólo se les ha entregado una hoja doble carta por mesa, y se les ha dicho que el dibujo será por equipo. Todos los grupos tomaron algunos minutos para ponerse de acuerdo en lo que iban a dibujar. La preparación fue diferente entre unos y otros. Algunos iniciaron dibujando una gran cancha de futbol, baloncesto, futbeis, etc. en la que tomaron gran parte de su

tiempo, otros dividieron la hoja en 4 e hicieron dibujos individuales, aunque con tema parecido, unos más empezaron dibujando cada quien en una esquina y hacia el centro de la hoja. También surgió el líder que estructuró las actividades o al que simplemente seguían los demás. Varios equipos dedicaron tiempo en escribir el nombre del tema y en colorearlo.



En el caso de los juegos deportivos, por lo que observé, cada niño dibujó a su propio participante. Así lo hicieron también las porristas.

A los niños se les aclaró que la parte que realmente comunicará a los niños que hablan otros idiomas serán sus dibujos, pero hubo quienes necesitaron escribir palabras, como “gol”. Un equipo de dos niños dibujó una cancha de fútbol y cada uno dibujó un equipo de cada lado de la cancha. Otros dos alumnos iniciaron dibujando cada uno un muñeco en los extremos de la página, uno de ellos claramente copiaba al otro, como en espejo. Después dibujaron una cuerda de mano a mano y finalmente a un niño brincando en medio, dibujado por el niño líder, por supuesto.



Una mesa de cuatro niñas tardó mucho tiempo en decidir cómo iban a hacer su dibujo, aunque desde el principio tenían claro que serían unas porristas haciendo una pirámide, pero sentían que tendrían problemas para dibujar las posiciones, necesitando adoptarlas como modelo. Terminaron haciendo los dibujos en el último momento, pero aún así, estuvieron bien logrados.

Sólo se dio un caso en el que dos niños pidieron separarse del grupo en el que se integraron originalmente, puesto que no los dejaban dibujar, lo cual se les permitió ya que el ideal es que los niños trabajen donde y con quien se sientan cómodos.

COMENTARIOS GENERALES

En el transcurso del taller, se ha podido sentir el cambio en la posición de los maestros, quienes han ido dejando poco a poco el espacio para que los alumnos puedan expresarse sin tanto llamado de disciplina. Al parecer están comprendiendo los objetivos que se siguen, además de que les han gustado las actividades, por las cuales se interesan cada vez más y han llegado a considerar creativas y positivas para sus alumnos.

También los niños empiezan a moverse con mayor libertad, demostrándolo en su creatividad. Son menos las preguntas en relación a las reglas del formato, sobre el tipo de letra con la que deben de escribir, si es en español o en inglés o si deben de dibujar margen. Todo esto relacionado con sus trabajos escolares habituales.

ENERO 08 DEL 2008

GRUPOS DE SEGUNDO GRADO

ACTIVIDAD: REHILETE DE LIBROS

Esta actividad consistió en colocar cuatro libros forrados con plástico de cocina de manera que los niños solo pudieran obtener información de él por los recursos paratextuales. Se les indicó que había que hacer una sola

Saavedra

54

historia considerando como si los cuatro libros de la mesas fueran las 4 páginas de un mismo cuento. Debían de hacer una historia que incluyera los cuatro libros. Se les hizo notar que había que usar la imaginación para que las historias pudieran unirse. Después de la indicación general se pasó mesa por mesa para ver que hubieran entendido bien la tarea del día de hoy.

Los libros que se eligieron fueron cuentos clásicos de Julio Verne, Edmundo de Amicis, Daniel Defoe, Louis M. Alcot, etc., los cuales son propiedad de la biblioteca, con la intención de que si alguno les interesaba a los niños pudieran pedirlos prestados a domicilio. Esto se les hizo saber también a los niños.

Demuestra
que el juego
disciplina.

En esta ocasión fueron traídos por la directora a la biblioteca, puesto que su maestra no podía subir escaleras. La directora los dejó conmigo y con la bibliotecaria. La conducta del primer grupo, 2º "A" a las 8 am, fue impecable, se dieron a la tarea de inmediato, casi no se pararon de su lugar y no hablaron demasiado.

El grupo de 2º "B", llegó a las 9:20, más inquieto que el anterior, se les permitió que se sentara como estuvieran a gusto con sus compañeros, inclusive hubo un grupo de 5 niños. Se logró que guardaran silencio para escuchar la indicación inicial. Ha sido común que en el segundo grupo, con la experiencia del primero, corrijo o agrego detalles a las instrucciones para hacer más clara la tarea, aunque en este grupo, por la poca atención, hubo que ir mesa por mesa para explicar más directamente a los niños y asegurarme que se había entendido.

Juego
colectivo.

En el recorrido por las mesas, donde estaban sentados como habitualmente se ha hecho, cuatro niños por mesa, pude notar que, nuevamente, hay similitud entre los trabajos de cada mesa. Algunos iniciaron dibujando y su plan era dibujar las portadas de los cuatro libros, otra mesa, dividió en

Rodari
78

Juego colectivo. cuatro la página, otro grupo más entendió mejor la indicación y procedió a escribir la historia. Cuando se les indicó a los niños que debían escribir la historia, sin quitarles por completo la intención de dibujar, agregaron textos indicativos a sus dibujos. No todos los niños lograron unir los cuatro libros en una sola historia, sobre todo los niños cuyo desarrollo físico y su desenvoltura me indicaba menor madurez.

Los niños establecieron su propia forma de jugar. Los alumnos se platican sus historias entre sí. Cuando terminan su trabajo, es común que visiten las otras mesas para escuchar las historias de sus compañeros.

Sincretismo, tránsito de la expresión escrita a la oral. En el grupo de 2º "B", en dos mesas sucedió que los niños dispusieron los libros de determinada forma y narraron la historia verbalmente entre ellos. El grupo de niños que hizo esto, aún habiéndose puesto de acuerdo en qué escribirían, casi no avanzó ni terminó la tarea, por distraerse con otros comentarios. El caso, que pudiera decirse extremo, de las niñas que antes acordaron de qué se trataría su historia, escribieron idénticamente el cuento, incluyendo título y contenido.

Ayuda del compañero más apto. También sucede que los niños se ayuda entre sí a comprender las instrucciones, otros evitan ser copiados por sus compañeros, pero en general trabajan en conjunto.

Temas tabú. Un solo niño no atendió intencionalmente la instrucción y empezó dibujando una banda de rock, no se le reprendió, sino que se le dijo que al menos debería escribir que la banda de rock había sido invitada a tocar en "La Isla Misteriosa". Afortunadamente no logró llamar la atención de sus compañeros quienes trabajaron de acuerdo a las reglas mencionadas. Una niñas de otra mesa, a quienes les fue a enseñar lo que había hecho, vinieron a comentarme que había escrito cosas muy feas. Les dije que no se ocuparan por el trabajo de él sino del suyo, que yo después leería despacio todo el material y miraría con atención los dibujos. Este comentario se hace siempre, sobre todos a los niños que me

muestran su trabajo pretendiendo que lo lea, cuando ya se tienen que ir.

21 DE ENERO DEL 2008
GRUPOS DE TERCER GRADO
ACTIVIDAD: HORMIGAFANTE

Referencias ya hechas sobre el proceso de imaginación creativa.	Decidí cambiar la actividad al grupo puesto que el juego de “Hormigafante” ha tenido resultados muy interesantes con los otros grados. Causó las mismas reacciones de emoción y expectativa en los niños que las ya observada anteriormente.	Mismas referencias.
Fantasía infantil del animismo.	Por lo general las instrucciones fueron entendidas, aunque en la visita mesa por mesa se tuvieron que aclarar bastantes dudas. De inicio, algunos niños no habían comprendido que la idea era hacer una sola palabra combinada con los dos conceptos que les habían tocado en las tarjetas, y que de esa combinación resultaría el dibujo de un personaje.	Vigotsky Imaginación y creación... 55
Inventando un juego nuevo.	Pude observar que la gran mayoría inició por el dibujo, seguido del nombre. Noté que una sola niña empezó por la historia. La tendencia a trabajar por grupos continúa, aunque en esta ocasión el trabajo es más individual, hubo intercambio de tarjetas entre los niños, algunos daban consejos a sus compañeros de cómo podrían combinar las palabras. Unos más pedían ayuda para la construcción del dibujo, sobre todo porque las palabras “alce” y “oruga” seguían provocando problemas, lo cual ya se había anotado en grupos de niños menores y mayores.	
	La actitud de los niños fue ciertamente de juego, mostrando espontaneidad, alegría, disposición, emoción, gusto por lo que debían de realizar. Siempre hubo	

observación de las reglas, de las instrucciones que se les habían dado. Leían a sus compañeros lo que se les había ocurrido, mostraban sus dibujos. Hubo algunas preguntas ya muy hechas en otras ocasiones, como si podían usar marcadores, si podían utilizar la hoja horizontal en lugar de vertical, tal como estaba dispuesta en cada lugar cuando llegaron a la biblioteca.

Todos los niños trabajaron, los ejercicios que no se completaron fueron debido al tiempo del taller que llegó a su fin. Nuevamente, nos encontramos con problemas para que abandonaran la biblioteca, algunos niños se quedan terminando la historia o algún detalle del dibujo, otros más quieren leerles a sus compañeros sus historias o se pasean por las mesas para ver el trabajo de los otros, esto sucede siempre, inclusive advirtiéndoles que están perdiendo tiempo de su recreo.

Noté que una niña, Sarah, quien en la actividad de “Escritores desprevenidos” había hecho un trabajo muy creativo de “Pollitos matones”, se sentó en esta ocasión con otros niños y no con su compañero habitual. Tardó más en desarrollar su trabajo. Casualmente le había tocado la palabra “pollito” en un tarjeta, pero la cambió.

Quería utilizar
los mismos
“juguetes”.

Una de las niñas estaba anotando los nombres de las tarjetas en un papelito, pues el juego le había gustado y pensaba repetirlo más tarde.

ENERO 24 DEL 2008

GRUPOS DE QUINTO GRADO

ACTIVIDAD: HORMIGAFANTE.

Como ha sido una reacción común en esta actividad, los niños recibieron la instrucción con cierta sorpresa sobre lo que deberían de hacer. Esperaron con emoción las tarjetas que se les daba, mientras se les indicaban que no se harían

Mismas
referencias ya
hechas.

cambios y que debían de esforzarse en imaginar sus personajes con las palabras que les tocaran.

Oruga no les
era una
palabra
significativa a
pesar de que
aprenden el
ciclo de la
mariposa en
la escuela.

La palabra que siguieron preguntando qué era fue: oruga, no así libélula ni alce como en los grupos más pequeños. La gran mayoría inició haciendo el dibujo del personaje. Muchos de los niños preguntaron si debían de hacer primero los dibujos relacionados con cada concepto y después el mezclado (esto debido a la instrucción inicial donde se les dice que si podrían imaginar y dibujar primero cada concepto separado). Se les aclara que sólo el personaje mezclado.

En el primer grupo, las niñas tenían más problemas para empezar a hacer su dibujo. La mayoría se dedicó a perfeccionar el gráfico, teniéndoles que recordar que había que escribir el nombre del personaje combinando también las palabras, algunos casi olvidan escribir la historia.

Ciertas niñas iniciaron con el nombre del personaje, es fácil identificar quiénes fueron puesto que dedicaron buen tiempo en el diseño de las letras. En los niños se dio un solo caso.

La ayuda
para
completar la
tarea la
reciben de
compañeros
o del adulto
mayor.

De las niñas que decían tener problemas para mezclar las palabras, resultaba que estas eran “lápiz” y “gusano”, entre los cuales hay una similitud clara en la forma, lo cual le hicieron ver sus propias compañeras de mesa. También “chimpancé” y “radio”, a lo cual comenté que no me parecía que hubiera gran problema puesto que un aparato eléctrico podía asumir muchas formas.

Vigotsky
El juego y su
función en el
desarrollo
psíquico del
niño.

Rodari
103

Los niños comentan entre sí sus ideas y se las muestran. Una mesa de niños, al terminar su personaje preguntó si podía mezclar otras palabras, entonces empezaron a crear un personaje más, y a buscar en las mesas vecinas otras tarjetas para crear otros personajes. Para la creación de estos personajes espontáneos se pudo

Palabras Rodari
juguetes. 45

notar que el niño iba con su compañero o compañera y le pedía la tarjeta prestada para elaborar su personaje, cuando simplemente podía leer la palabra y utilizarla o inventar una nueva. Observé que el niño requería de las tarjetas para jugar con ellas. Finalmente muchas tarjetas terminaron juntas en una o dos mesas contiguas.

En todas las actividades, cada grupo ha demostrado tener algo parecido a una "personalidad grupal" y esto ha determinado el curso de mucho de los juegos.

En el segundo grupo sucedió que iniciaron con el intercambio de tarjetas desde un principio, no importándoles que no correspondieran físicamente puesto que las tarjetas están recortadas como rompecabezas para dar una idea más clara de que deben encajar para formar una sola palabra. Hicieron sus intercambios de mutuo acuerdo de una mesa a otra, sobre todo entre varones y se regresaron a su lugar a trabajar. Después de haber terminado su actividad, volvió a suceder lo del intercambio entre algunos niños que querían seguir intentando con nuevos personajes. Alguno mencionó que era el ejercicio "más chido" que les había puesto. También deseaban saber cuál sería la próxima actividad, vaticinando que seguramente, sería la mejor, por ser la última del taller.

En el tercer grupo no se dio intercambio alguno. Se debe mencionar que ya en este grupo se habían eliminado las palabras (alce, oruga, libélula) con las que los anteriores tuvieron problemas y de las cuales había varias copias, así que quedó un alce y una libélula. Sólo un niño pidió que le cambiara la tarjeta. También se guardaron las tarjetas sobrantes para que los niños no las vieran y no solicitaran cambio.

Un chico comentó que iba a incluir un avión entre la "plancha" y la "mariposa", puesto que era un aparato como la plancha y volaba como la "mariposa", finalmente, en el dibujo no aparece el avión.

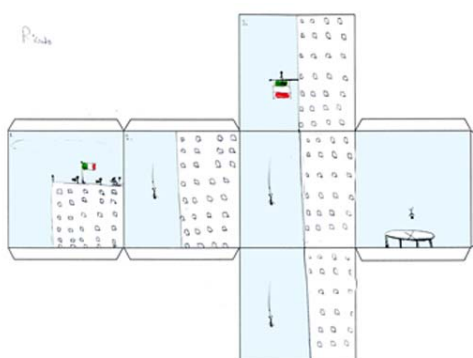
ENERO 24 DEL 2008
GRUPOS DE SEXTO GRADO
ACTIVIDAD: CUBO-CUENTO

Significatividad de la actividad.

Debido a la buena acogida que han tenido las actividades de intercambio con otros grupos internacionales vía mail, y que el contacto está hecho, con los grupos de 4º. Se decidió darles la oportunidad de tener esta vivencia a los chicos de 6º por lo que, en el transcurso del taller, se diseñó la actividad denominada "Cubo-cuento".

Juego con el espacio.

A los niños se les proporcionó el desarrollo de un cubo impreso en una hoja blanca tamaño carta. Se les explicó que la idea era hacer un cuento que se distribuiría en las seis caras del cubo. Se les dijo también que ese cubo no lo iban a recortar ellos sino que se escaneará y se enviará por mail a las maestras de arte con las que se ha trabajado en Brasil y Dinamarca. Se espera que sus alumnos impriman el cubo, lo armen y envíen una fotografía sosteniéndolo con un paisaje de su ciudad de fondo. Se les explicó a los niños que se espera tener respuesta para el próximo mes.



Si hubo muchas dudas para iniciar la actividad, sobre todo el formato del cuento, si se hace en dibujo o en texto o combinado. Algunos cubos permanecieron un buen rato en blanco, finalmente la mayoría terminó con su idea. Hubo quien recurrió a los monigotes de palitos para elaborar rápido su idea. Se les hacía ver que al armarse el cubo no habría un

claro principio o final del cuento, que era parte del juego. Algunos numeraron los cuadritos, hubo quien utilizó los cuadritos laterales del desarrollo del cubo para dar dos finales a su historia. Algunos cuentos parecen más decoración del cubo, sobre todo en el caso de las niñas.

También se les comentó que la próxima sesión se les entregaría para que lo llevaran a casa y lo pudieran armar y pegar, puesto que es necesario que también ellos puedan ver su trabajo en volumen y tengan una idea más clara de lo que implica un mensaje colocado sobre un espacio que no te da indicios de principio o fin.

En general, se pudo observar que los cubos que no alcanzaron a ser terminados se debió a que el niño o la niña dedicó demasiado tiempo en rellenar con color sus dibujos.

Una niña utilizó el personaje del “Cacomixtle” figura del cual ya no está físicamente en la biblioteca. También uno de los niños mencionó al personaje mientras entraban a la biblioteca.

ENERO 25 DEL 2008

GRUPOS DE PRIMER GRADO

ACTIVIDAD: HORMIGAFANTE

Para los grupos de primero traté de dar una explicación mucho más clara de la actividad “hormigafante”. Agregando únicamente que las palabras que podrían tocarles sería de objetos, animales o insectos muy conocidos por todos. Los niños estuvieron muy atentos a la introducción y, de la misma manera que sus compañeros mayores, se mostraron emocionados al recibir sus tarjetas.

Sorprendentemente no hubo ningún problema con las palabras “alce”, “oruga” y “libélula”, quienes las tuvieron en sus manos dijeron saber de qué se trataba. La gran mayoría

Conceptos más flexibles y móviles.

empezó a trabajar de inmediato con su dibujo, había que recordarles que también se debía de escribir el nombre del personaje y hacer una pequeña historia. Se hicieron muy pocas solicitudes de cambio de tarjeta. La razón principal del cambio fue porque no concebían muy bien la mezcla de los dos conceptos. Como no disponía de tarjetas extra, sino unas dos o tres, sólo a dos o tres niños accedí a cambiarlas, tratando de que los demás no se percataran para que no intentaran hacer cambios. Si accedo al cambio es para ayudar al niño a realizar su tarea, por ejemplo, reconozco a un chiquito que no se ha desempeñado muy bien en las actividades anteriores, le cambié una de sus palabras por “robot”, la cual le agradó mucho y se retiró a su lugar a trabajar. Para los varones no es muy agradable que les toque la palabra “mariposa”, así como las niñas tienden a rechazar “alacrán”, pero no siempre les he cambiado estas palabras, sobre todo si observo que ya están trabajando con ellas.

Vigotsky II
199

Trabajo que puede ser completado con la ayuda de compañeros.

Los niños se ayudan, comentan y sugieren ideas, el trabajo finalmente es el resultado de opiniones colectivas. Una niña debía combinar semáforo con mariposa. Empezó dibujando el semáforo y ya con la figura visible en su hoja me decía que ¡cómo iba a dibujar un semáforo-mariposa! A lo que sus tres compañeras contestaron al unísono... ¡Ay! ¡Nada más ponle alas! La niña volteó a ver su semáforo teniendo ya en mente la imagen que le habían sugerido sus compañeras. De esta manera terminó su personaje.

Vigotsky
Concepto de zona de desarrollo potencial.

Deben sentir que pudieron terminar.

También he podido observar que en ocasiones se ayudan a dibujar rasgos de los dibujos que el compañero no puede hacer. Si alcanzo a darme cuenta, les pido que hagan el intento de dibujar solos, aclarando que no se esperan dibujos perfectos.

El niño que no trabajó en esta ocasión dijo en el último momento que no había entendido la explicación. Había permanecido durante la clase con la mano cubriendo la hoja,

Este niño por lo que un compañero se quejaba conmigo porque decía
 quedó fuera que él ya le había mostrado su dibujo y él no quería
 del juego y mostrárselo ahora. Yo no logré que lo mostrara pero no insistí.
 no pude Finalmente me di cuenta que su mano no cubría nada y que
 darme cuenta había realizado un dibujito casi al término de la clase pero que
 cuál fue la no cumplía con las instrucciones. No había combinado las
 razón palabras.
 verdadera.

Gusta de En el grupo de 1C está una chiquita que en otras
 crear su ocasiones ha usado tijeras y pegamento para terminar su
 propio trabajo. En esta ocasión lo volvió a hacer. Dobló, recortó y
 espacio. pegó. En el doblé dibujó una puerta que dice: “La casa de los
 raros”, en el interior aparece el personaje recortado y pegado,
 sin embargo este no fue un personaje combinado sino que
 eran dos separados. Pese a su buen trabajo manual, no logró
 hacer ninguna combinación de los conceptos.

Algunos niños pegaron las tarjetas a la hoja, se les
 pidió que las despegaran con cuidado porque se seguiría
 usando, el nombre del personaje lo debería de escribir en la
 hoja.

Es notable el Al terminar los niños preguntan qué se voy a hacer con
 progreso en los trabajos. Se les dice que los leeré y miraré con
 la escritura detenimiento porque en clase no tengo tiempo de hacerlo.
 en los grupos Quieren saber si otros niños los verán y los leerán y si se les
 de 1º. a lo entregará posteriormente su trabajo. Es de notar que,
 largo de mientras entre ellos disfrutan mostrando su trabajo entre sus
 estos 4 compañeros, los inhibe un poco el pensar que niños de otros
 meses. grupos (los mayores) los puedan ver.

21 DE FEBRERO DEL 2008
 GRUPOS DE QUINTO GRADO
 ACTIVIDAD: A QUE JUGAMOS LOS NIÑOS

Es notable el progreso en la escritura en los grupos de 1º. a lo largo de estos 4 meses.

Este día se tenía expuesto en la entrada de la biblioteca las fotografías recibidas de Dinamarca y Brasil con los cubo-cuentos que realizaron los niños de sexto grado, así como algunas muestras armadas sobre el mostrador principal. También se tenía una computadora mostrando la página del blog del cubo-cuento.

Vigotsky
 Concepto de zona de desarrollo potencial.



Se les explicó a cada grupo que se trataba de una actividad en la que habían participado sus compañeros de sexto grado, quienes habían realizado un intercambio con niños de Brasil y Dinamarca y que el día de hoy a ellos les tocaría realizar una actividad de intercambio con Dinamarca con el tema: “A qué jugamos los niños”.

Si les gustó la idea, pero pensaban que iban a hacer cubo-cuentos, algunos se preguntaban cómo los trazarían en la hoja en blanco que les entregué. Hubo que aclarar muy bien que la actividad era diferente, para desilusión de algunos. Uno de los chicos insistió en tener el trazo de un cubo, al final de la actividad busqué si tenía uno para dárselo. Lo rellenó inmediatamente con sus iniciales en colores diferentes y me lo entregó antes de irse.

Muchos de
estos niños
tienen muy
poco tiempo
libre para
jugar.

Finalmente empezaron a trabajar en equipo sobre una hoja doble carta. Los comentarios para ponerse de acuerdo sobre qué juego representarían, se convirtieron en algunos grupos verdaderas discusiones. Hubo división de páginas en cuatro para que cada quien hiciera lo que gustara o en dos, en parejas de niños o de niñas. Fue notable los grupos que dibujaron armoniosamente, de hecho el resultado se nota en los dibujos. Algunos niños tenían duda si podían dibujar las actividades que hacían por las tardes, como las clases de baile, o de música. Cómo no parecía que tuvieran en mente otra forma de jugar, se les dijo que estaba bien.

Un grupo de niñas resolvió fácilmente su dibujo, representando una gran “bebeleche”, en donde en vano esperé que aparecieran un muñequito brincándola. Otras chicas se tardaron todo el tiempo tratando de dibujar una sola bailarina, porque la postura no les convencía. Así que una de ellas se colocaba como modelo para explicar cómo pensaba que debían de ir las piernas o los brazos.

Lowenfeld
29

Los niños estuvieron muy divertidos, concentrados con la tarea, riendo, platicando, visitando las otras mesas para ver el resto de los dibujos. Admirados con las ideas de unos y otros.



Bajo control
de impulsos.

Un solo grupo se mostró incómodo con un compañero que “echó a perder” el trabajo de todos porque dibujó un gran monigote con una señal obscena en su mano. No se le reprendió pero ese dibujo no pudo irse de intercambio.

21 DE FEBRERO DEL 2008
GRUPOS DE SEXTO GRADO
ACTIVIDAD: PREFIJO ARBITRARIO

A los niños de sexto grado se les mostró la respuesta que se tuvo de los cubo-cuentos enviados por mail. Realmente fue un tanto complicado conseguir respuesta puesto que los niños de Brasil están en vacaciones de verano. Esto se les explicó y de cualquier manera se mostraron complacidos con las cinco fotos que fueron expuestas en la pared, con los cubo-cuentos armados y con la página del blog (<http://www.bxbxbx6.blogspot.com>) que se les mostró.



Como no quería que los niños se perdieron la oportunidad de completar su cubo-cuento, así como de verlo armado, se les indicó que al final de la clase se les devolvería para quien quisiera lo pudiera terminar. Una niña que reconoció su cubo en una de las fotos empezó a brincar diciendo que el suyo había sido el mejor, por lo que al final, al ir entregando mesa por mesa se les explicaba que no se regresaban porque estuvieran mal, o porque hubieran sido rechazados, que no había sido un concurso. Todos ya estaba escaneados y muchos se habían enviado por mail o colocados en el blog.

Después de
leer los
cubo-cuento,
algunos
alumnos
apilaron los
cubos: a este
juego invitaba
su forma.



Pasado corto
tiempo el
desapego
afectivo hacia
su trabajo es
tal, que no lo
reconoce .

Mientras se les mostraba el paquete para que pudieran recoger su dibujo, algunos no reconocían cuál habían hecho. Hubo que comprobar, leyendo el nombre, si era el suyo.

La actividad de hoy fue muy semejante a la de “hormigafante” con un elemento de complicación para los chicos de sexto. Se llama prefijo arbitrario porque en lugar de dos palabras conocidas se utiliza una más un prefijo. Se les preguntó si sabían lo que era un prefijo. Todos respondieron con mucha seguridad que sí y en efecto, pudieron contestar que era una partícula que se ponía antes de la palabra y la transformaba. Lo arbitrario en la actividad era que se jugaría con prefijos que no se utilizan habitualmente en determinada palabra.

Se tenían tarjetas recortadas de manera que embonara el prefijo con la palabra. Se repartieron al azar y volteadas para que fuera “sorpresa”. Los chicos se reían al descubrir sobre qué debía de escribir y dibujar, parecieron motivarse lo suficiente y la mayoría empezó a trabajar sin problema. Se preguntaban unos a otros qué les había tocado y se reían. Esta nueva forma tuvo el mismo resultado exitosos de la actividad “hormigafante”, comprobable tanto en la vivencia de los niños como en sus producciones.

COMENTARIOS FINALES

La sensación que queda tras esta experiencia, es la de la satisfacción de haber brindado a los niños la oportunidad de una vivencia nueva, durante la cual pudieron disfrutar del juego de la imaginación creadora.

Considerando que mi intromisión a la vida escolar fue un tanto sorpresiva para alumnos y maestros, como la del extraño al que hace alusión Rodari (59), considero como un gran logro, que en poco tiempo se contó con la participación entusiasta de la gran mayoría de los niños, lo que ha quedado registrado en el grado de libertad con el que se han expresado en sus dibujos y sus cuentos, lo cual era el principal objetivo por alcanzar en este taller.

Este taller ha logrado también, que los directivos del colegio se percataran de la forma en que el tiempo y el espacio físico de la biblioteca puede ser mejor aprovechado, lo cual ya están considerando en el programa para el próximo curso escolar.

En cuanto a mi desempeño como el maestro facilitador para el logro de las actividades, veo que el taller se circunscribió siempre en la dinámica de una zona de desarrollo potencial, en la que los compañeros más aptos cooperaron activamente.

Yo me llevo los dibujos de los niños, con la grata sensación de que finalmente se ha tratado de un intercambio, puesto que, en la vivencia, yo también les he podido dejar a cada uno de ellos, algo del aprendizaje y el goce que sólo ofrece la experiencia con el arte.

Finalmente, este trabajo no quedará concluido hasta que pueda cumplir mi promesa y entregue el material compilado en algunos libros para la biblioteca de estos niños.



ANEXO 2. ENTREVISTA A LA BIBLIOTECARIA.

ESCOLARIDAD: LICENCIADA EN LETRAS ESPAÑOLAS

EDAD: 25

OCUPACIÓN: BIBLIOTECARIA

ANTIGÜEDAD EN SU EMPLEO: 3 AÑOS

¿Con qué actitud se acercan los niños a los libros?

Es una actitud de juego, de divertirse y de conocer. Con actitud positiva de buscar y de aprender cosas nuevas, son niños que les gusta leer.

Los más chiquitos vienen a jugar, los más grandes buscan un libro que si los entretenga, generalmente son de misterio o de investigadores.

¿Es la misma actitud cuando vienen solos a la biblioteca que cuando vienen acompañados por el maestro? Cuando vienen solos, tienen más libertad de buscar las cosas, cuando viene la maestra ya está establecido algo.

¿Qué hacen los niños cuando vienen a la biblioteca en las otras clases?

El maestro les indica sobre lo que tienen que investigar.

¿Cuál es la edad de los niños que vienen voluntariamente a la biblioteca?

Generalmente son los más pequeños, de 1, 2 y 3. (Entre 7 y 10 años)

¿Qué libros buscan?

Cuando solicitan un libro lo hacen con un interés. Declaran saber mucho sobre un tema, como por ejemplo: de los planetas, y piden libros que traten el tema para saber más.

Los varones buscan sobre animales, las arañas, las serpientes.

A las niñas les gustan cuentos actuales, como los del Fondo de Cultura o Castillo de cuentos.

Me comentas que cuando buscan un libro en particular es porque se los recomendaron. ¿De dónde crees que traen ese interés originalmente? ¿de casa? ¿de la televisión? ¿de otros libros? ¿o de amigos? Puede ser que sus amigos, yo también se

los recomiendo yo, o su maestro, esto en secundaria. Los más chicos se interesan por el libro que vieron que otro compañero traía.

Suena a que es la misma atracción que causa el juguete que tiene otro niño en sus manos, lo que motiva el interés del otro niño por tenerlo.

En relación al taller de la biblioteca, sabes que los niños no obtienen una calificación en particular de sus trabajos, si acaso la participación. ¿Crees que esto ha afectado en el desempeño de los niños? Siento que la presión les hace hacer las cosas de alguna manera, en el caso del taller dan permiso más a la imaginación.

¿Has podido percibir si los niños consideran que no obtendrán una calificación particular de su buen o mal desempeño en los trabajos que se les piden? Si, y creo que esto les permite ser más creativos.

¿Con qué tipo de preguntas se han acercado a ti los niños en relación al taller y a los trabajos que han hecho? Me preguntan sobre los trabajos que ellos mismos realizan aquí, que si los pueden ver. Les gusta mucho a ellos.

¿Cómo has percibido la actitud de los niños en el taller? Los chiquitos ven como un premio, venir a la biblioteca.

¿Piensas que ellos perciben las actividades como un juego a pesar de que tienen que seguir ciertas instrucciones y cumplir con una tarea? Si, lo sienten como un juego.

En los trabajos que has podido revisar, ¿piensas que los niños se han sentido con libertad de expresarse? Si, con mucha libertad de expresarse. Vienen y buscan lo que han escrito sus compañeros y ven cosas que nunca se hubieran imaginado. Vino un niño de 2do. De primaria y leyó el cuento de su hermana y dijo que nunca se hubiera imaginado que su hermana escribiría eso.

¿Te han parecido adecuado a la edad de los niños, los ejercicios que se han aplicado? Si me han parecido adecuado.

¿Qué actividad crees que les ha llamado más la atención? La combinación de los nombres, la de los juguetes.

¿Cuál crees que sea la razón por la que los niños no se quieren retirar cuando el tiempo se termina? Porque siento que es un lugar donde se sienten a gusto y les gusta estar haciendo las actividades que es fuera de las reglas establecidas. Son un poco más libres de lo que hacen y que son actividades entretenidas. Inclusive pierden parte del recreo por terminar y no les importa.

Sería bueno que hubieras hecho grupos iguales (se refiere a personalidades de los niños).

¿Es siempre así cuando vienen a la biblioteca? Pues realmente son lentos para recoger su material al irse, como quiera.

ANEXO 3. CUESTIONARIO DOCENTES.

Cuestionario aplicado a las maestras de 1º. a 6º. grado. Las encuestas fueron entregadas en la oficina de la institución y contestadas en privado por las docentes.

¿Cuál considera que haya sido el objeto de estudio central en las actividades del taller?

La expresión infantil, el juego, los dibujos o los cuentos?

1. No respondió.
2. La expresión infantil, los dibujos.
3. No respondió.
4. La expresión y creatividad.
5. La expresión infantil.
6. La expresión.

En esta investigación el objeto de estudio es el dibujo y la narración literaria como formas de juego en el niño. ¿Qué considera que es el juego? Una respuesta personal.

1. Una manera de desarrollar habilidades en forma de recreación.
2. Es utilizar la imaginación para expresar las emociones y pensamientos de los niños.
3. Una manera en que se divierte uno.
4. El juego es una actividad que recrea y divierte.
5. Para los alumnos es una actividad que divierte.
6. Actividad que divierte.

¿En qué beneficia el juego al niño?

1. A desarrollarse en forma creativa, dinámica, aprender a convivir, seguir reglas, instrucciones, etc.
2. Estimula la imaginación, le ayuda a expresarse.
3. Compañerismo, competitividad, seguir las reglas, recreación.
4. A desarrollar su inteligencia y creatividad, además ayuda a cumplir con las etapas del desarrollo y crecimiento.
5. En lo intelectual y en lo físico.
6. Desarrollo intelectual y físico.

Indique cuales de los siguientes conceptos, considera que se identifican con el juego:
(el número indica el grado del docente que indicó el concepto).

libertad	2	3	4	5	6	espacio				4	5	6		
orden	1			4		6	escenificación		2		4		6	
imaginación	1	2	3	4		6	creatividad		1	2	3	4	5	6
inteligencia				4	5	6	conocimiento					4	5	6
control	1			4	5	6	repetición					4	5	6
expresión		2		4	5	6	gozo		1	2	3	4	5	6
tiempo				4	5	6	regla		1			4	5	6
conducta				4	5	6	fantasía			2		4	5	6
enfermedad							salud					4	5	6
simbolismo		2				6	metáfora			2				6
encuentro			3		5	6	competencia		1		3	4	5	6
frustración		2				6	emoción		1	2	3	4	5	6

¿Considera que los niños jugaban cuando realizaban las actividades del taller?

1. Si claro, desarrollaban muchos aspectos mencionados anteriormente.
2. Si
3. Si
4. Si
5. Si porque platicaban y se daban ideas mutuamente.
6. Si, compartían ideas y cuentos.

¿Considera que los niños tuvieron libertad de expresión al dibujar o escribir?

1. Si, sacaron su creatividad e imaginación.
2. Si.
3. Si.
4. Si.
5. Si.
6. Si.

¿Cuál piensa que fue el papel de la regla en las actividades?

1. El orden, la imaginación, la expresión.
2. Dar un orden dentro de la libertad.
3. Guía.
4. Seguir indicaciones.
5. Seguir las instrucciones y terminar la actividad.
6. Seguir instrucciones y desarrollar la creatividad.

¿Por qué hubo necesidad de relacionar estas actividades con la edición de material para la biblioteca y con el intercambio de cartas y dibujos con niños de otros países?

1. No contestó.
2. Es una forma de estimularlos y motivarlos con la idea de trascender.
3. Para que los niños se expresaran libremente.
4. Para darle mayor difusión e importancia.
5. Para motivar a los alumnos a trabajar y acudir con gusto, pensando en cuál iba a ser el trabajo.
6. Para motivación.

¿Con qué actitud acudían los niños a la biblioteca?

1. Muy positivos, entusiastas.
2. Con mucho entusiasmo.
3. Alegría, curiosidad (no sabían qué iban a hacer cada día).
4. Una vez al mes.
5. Acudían con gusto pensando en el trabajo que iban a hacer.
6. Una vez al mes iban con mucho gusto y alegría.

¿Ha habido algún comentario en especial de los alumnos sobre el taller?

1. No.
2. Preguntan cuando van a volver a jugar o pintar en Biblioteca con la "nueva" miss.
3. Solamente que quieren seguir haciéndolo.
4. Les encantó.
5. ¿Cuándo lo vamos a ver ya terminado?
6. Les gustó mucho, les gustaría seguir con estas actividades.

¿Hubo alguna actividad que en particular le llamara la atención a usted como maestro?

¿Cuál y por qué?

1. El rompecabezas. Por la manera de crear cosas con relación o sin ella.
2. El dibujo del cuento pues te das cuenta que cada quien lo interpreta de diferentes maneras.
3. Si, la de formar palabras (objeto y animal) fue la que más despertó su creatividad, era algo nuevo para ellos.
4. Orden, creatividad. Ojalá nuestra biblioteca tuviera una persona así que planeara y organizara las actividades.
5. Todas estuvieron bonitas y creativas.
6. Todas fueron muy interesantes y creativas.

¿Para qué le pudiera servir el material que los niños han hecho, en su trabajo como docente, si este se conserva en la biblioteca?

1. Como manera de practicar la lectura, expresión escrita, juego, desarrollar habilidades de dibujo, etc.
2. Para que los niños comparen la forma de expresarse de sus compañeros.
3. Para mostrarlo a los otros alumnos y sacar alguna actividad para que la realicen.
4. Para leer y observar.
5. Para intercambiar los trabajos y que puedan ver como trabajaron sus compañeros.
6. Para leer, intercambiar.

ANEXO 4: ESQUEMAS DEL DESARROLLO.

[illegible]

[illegible]

ANEXO 5: EL ESPACIO EN LA BURBUJA. Selección de cuentos de los escritores desprevenidos.



EL ESPACIO EN LA BURBUJA

Selección de cuentos
de los escritores desprevenidos

Era nuestro primer encuentro. Yo, una extraña que se aparecía en la biblioteca, sin previo aviso, sin mucha presentación, y ellos, sin gran conocimiento del por qué estaban ahí, sosteniendo en sus manos apenas un lápiz y unos cuantos colores. Aún así, en la escena no se respiraba tensión, sino expectación. La magia se dio cuando les propuse la idea de escribir o dibujar un cuento, y, como si hubiera soplado levemente a través de un aro mojado en jabón, las historias fueron surgieron como burbujas, hasta llenar el ambiente con risas de niños y colores tornasolados. Con algunas reventando abruptamente, otras desintegrándose y otras más elevándose alto, cada burbuja llevó dentro de su espacio, por un breve instante, el momento único salido del juego imaginativo, de un escritor desprevenido.

“La historia del fantasma”

Alejandro, 7 años, 1º.

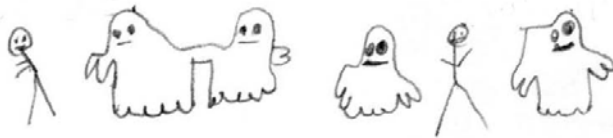




Mamá, ¿me puedes
prestar una
pistola?



Debo correr.



¡Genial!



Niños, no crean en los fantasmas.



“Mi mascota traviesa”

Ana Lucía, 8 años, 2º.

Un día, yo estaba viendo la tele y mi perra no tenía nada qué hacer y quiso hacer travesuras: mordió un calcetín y fue a mi cuarto y siguió mordiendo el calcetín.



“La casa de Frankenstein y su familia”

Luz Elena, 8 años, 2º.



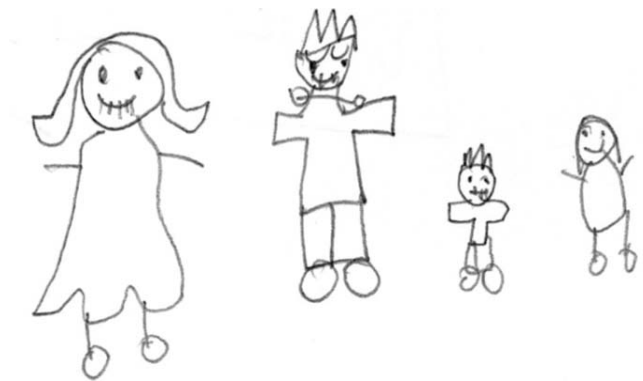
Había una vez un castillo de una familia muy rara.

La novia de Frankenstein se llamaba Elizabeth y siempre tenía un vestido negro.

La hermana de Janito, es su hermano y la hermana se llama Olivia.

Y había una mano, nada más una mano, y se llamaba Dedos.

Y se los comió una planta a toda la familia y fin.



“El día que encontré amigas”

Gabriela, 9 años, 3º.

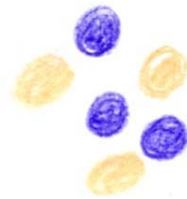
Un día mi hermana fue al parque, se encontró a dos niñas. Una se llamaba Eveline y la otra Delia.

Hizo dos amigas más. El otro día mi hermana me dijo que hizo dos amigas. Y luego fuimos y ahí estaban. Jugamos con ellas y fueron mis amigas.

Buscamos cosas lindas como rocas y monedas.



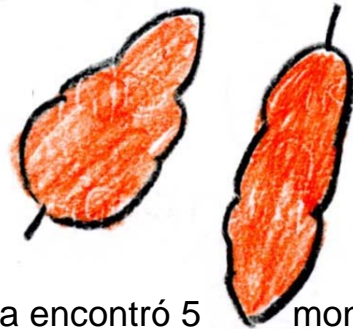
El otro día encontré unas rocas
color piel y moradas.



Mi hermana una moneda.



Eveline encontró dos hojas muy bonitas.

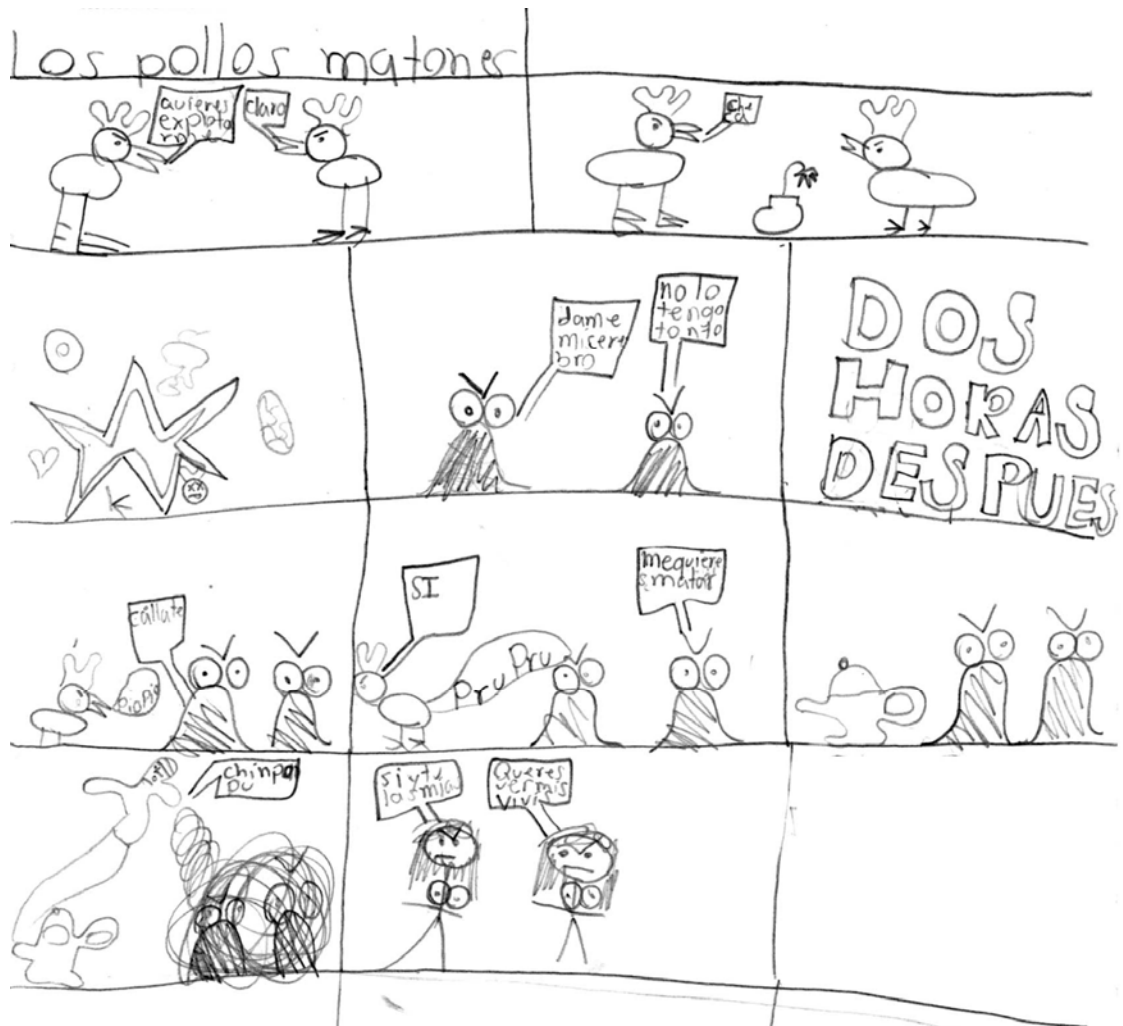


Delia encontró 5 monedas.



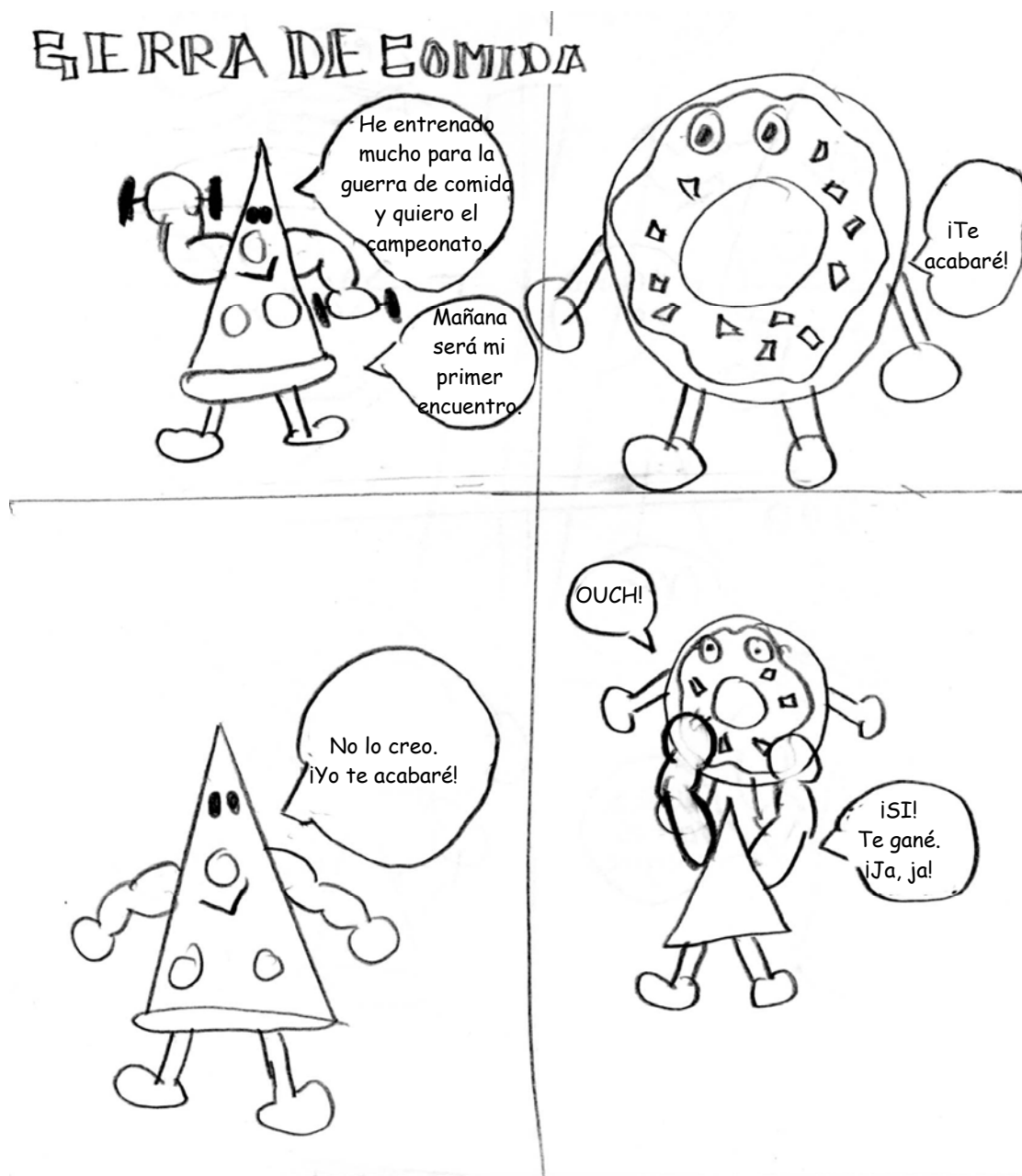
“Los pollos matones”

Sarah, 8 años, 3º.



“Guerra de comida”

Gonzalo, 10 años, 4º.





1 ROUND



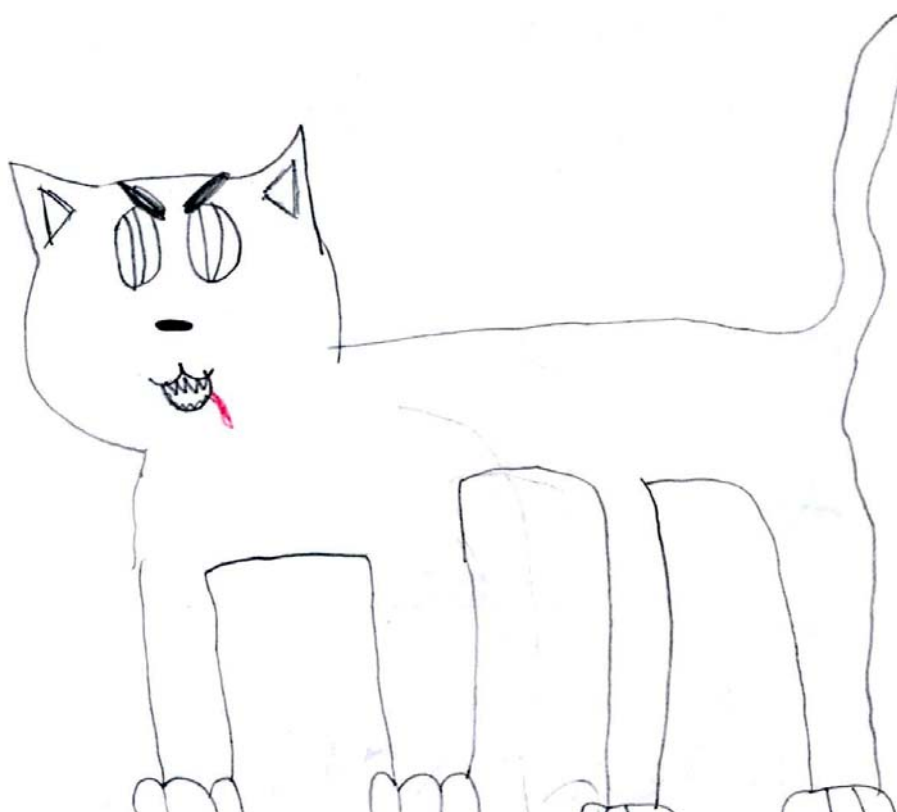
2 ROUND



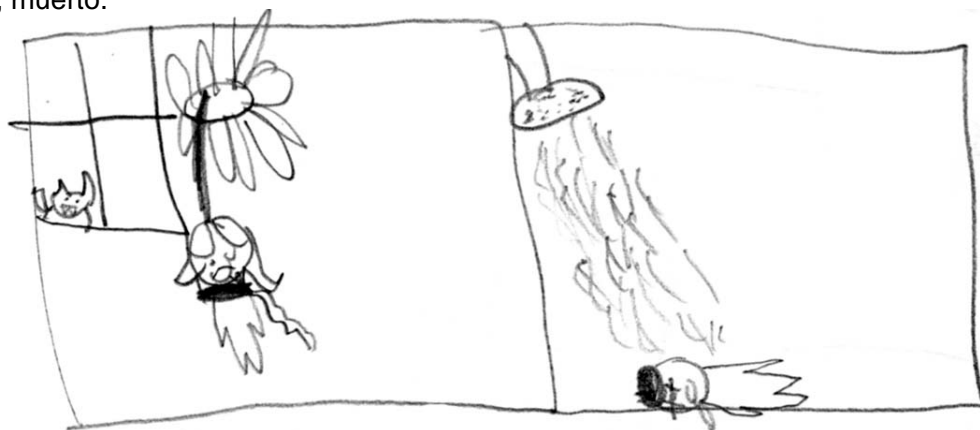
FIN

"RIP"

Dany, 9 años, 4º.

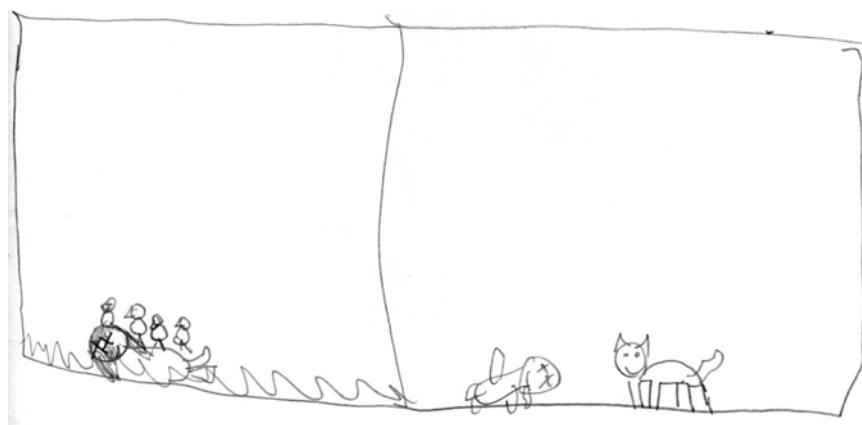


Un día un niño estaba en su bicicleta y atropelló a un gato y la dueña llegó y dijo el niño —Perdón, pedón, perdón. No lo vi.— Y la niña dijo —Ahora tienes la maldición de Rip.— ¿Quién es Rip?— dijo el niño — y después la niña —Es ese gato. Debo irme o volveré a tener la maldición.— Y el niño dijo —¡Espera!— y la niña ya se había ido. Y entonces se fue a su casa y gritó: —¡Mamá me das algo de comer!— y no contestó la madre. Subió a su cuarto y su mamá estaba colgando con una soga en el cuello en el abanico y Rip estaba en la ventana y gritó: —¡Papá ayúdame tengo una maldición!— Y fue al cuarto de su papá y se oía la regadera prendida y su papá estaba tirado en el piso, muerto.



Otro día vio al gato y el gato le dijo —Después de tu hermana, sigues tú— Y fue a avisarle a su hermana —¡Te quieren matar, corre!—

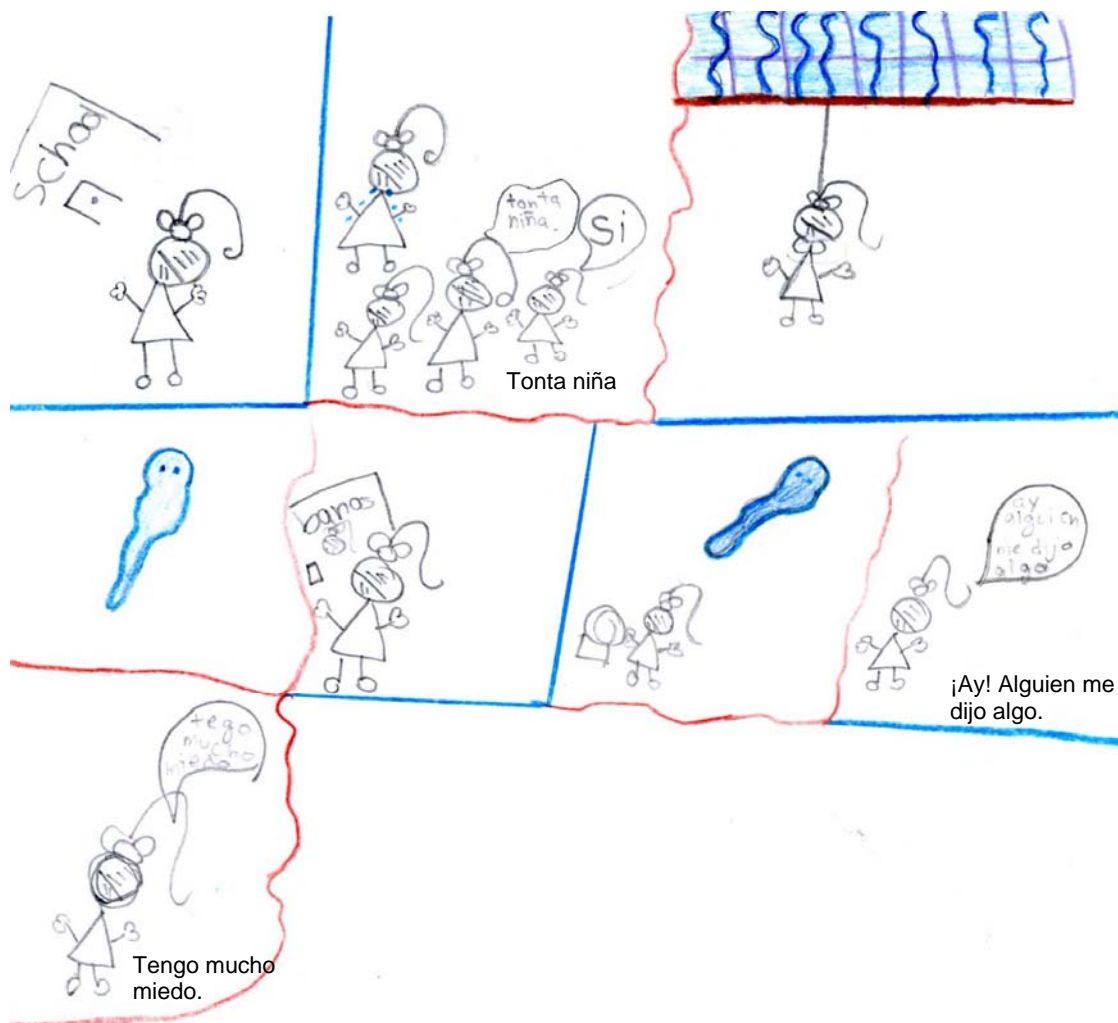
Dijo el niño y nadie estaba dentro de la casa y se asomó por la ventana y muchos pájaros se la estaban comiendo y el gato estaba al lado del niño y dijo —¡Ahora sigues tú!—



Y mató al niño.

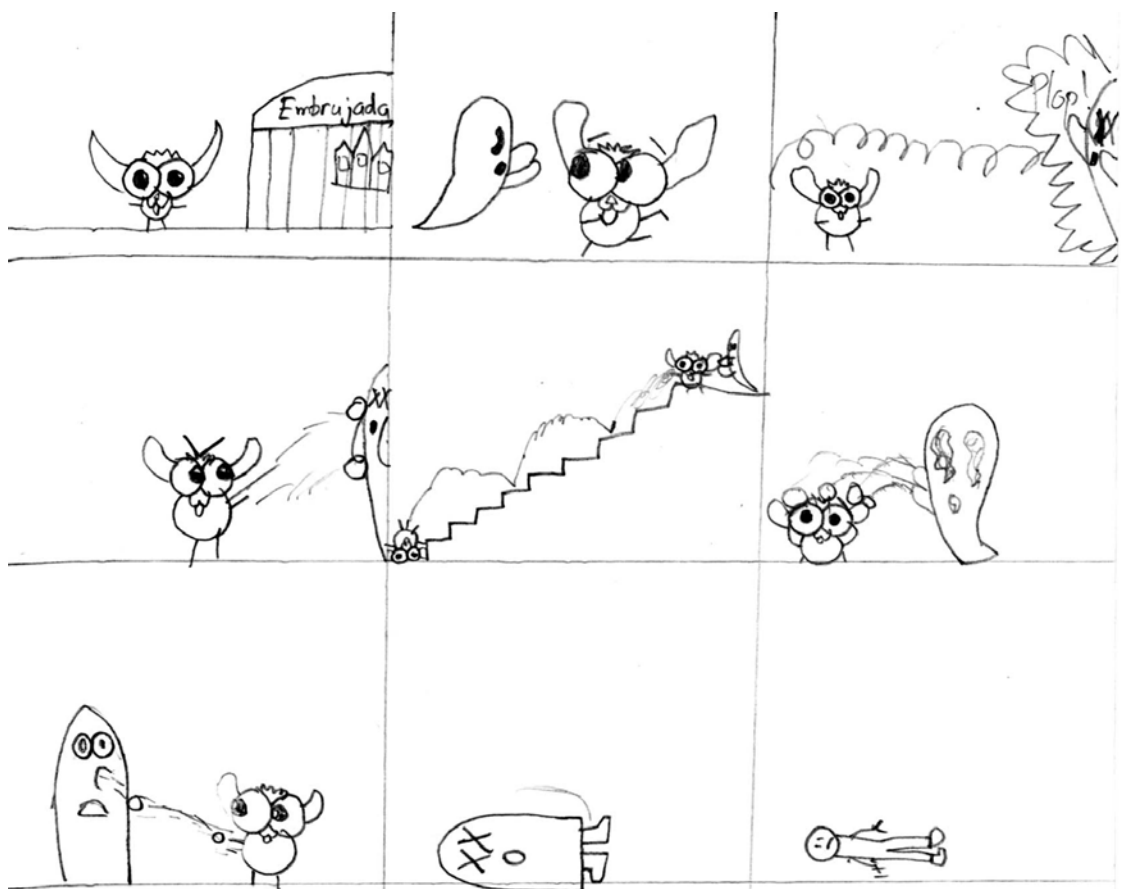
“Tonta niña”

Sarah, 8 años, 3º.



“Tlacomixtle y la casa embrujada”

Eduardo, 11, 5º.



"Mi osito".
Jessica, 12 años, 6º.

Mi Osito

①



es te es mi hermoso
osito es mi mejor amigo

②



mi hermoso oso
se había perdido.

③



Lo busqué y
la busqué pero
no lo encontra-
ba.

④



mi mammy me
dijo que lo metió
a lavar mi osito

⑤



Lo encontré y
estaba limpio
te quiero mucho

"La carta"

Luis Enrique, 12 años, 6º.



continuará...

ANEXO 6: HORMIGAFANTE. Una fórmula para inventar cuentos.



UNA FÓRMULA PARA INVENTAR CUENTOS

Existe una fórmula para inventar cuentos, que no se si sea mágica o no, pero es infalible. Aún no tiene nombre, pero a veces la llamo "Hormigafante", porque eso fue lo primero que resultó el día que la probé.

Para empezar preparé cartoncitos de colores donde escribí palabras comunes, nombres de insectos y de animales, también se me ocurrió incluir el nombre de algunos aparatos como: televisión, celular, plancha, etc. Después coloqué los cartoncitos al reverso, los mezclé muy bien, escogí dos tarjetas, las coloqué juntas y ¡bam! surgió un personaje fantástico: mi Hormigafante. Al armar su nombre, el cuento llegó solo a mi imaginación y dibujarlo tampoco fue difícil.

En realidad, esta fórmula no es un descubrimiento mío, la aprendí leyendo los libros de Gianni Rodari y Pino Parini, pero me pareció tan divertida, que invité a unos amiguitos a jugar conmigo. Estos son los cuentos que ellos inventaron jugando.

“Toro televisión”

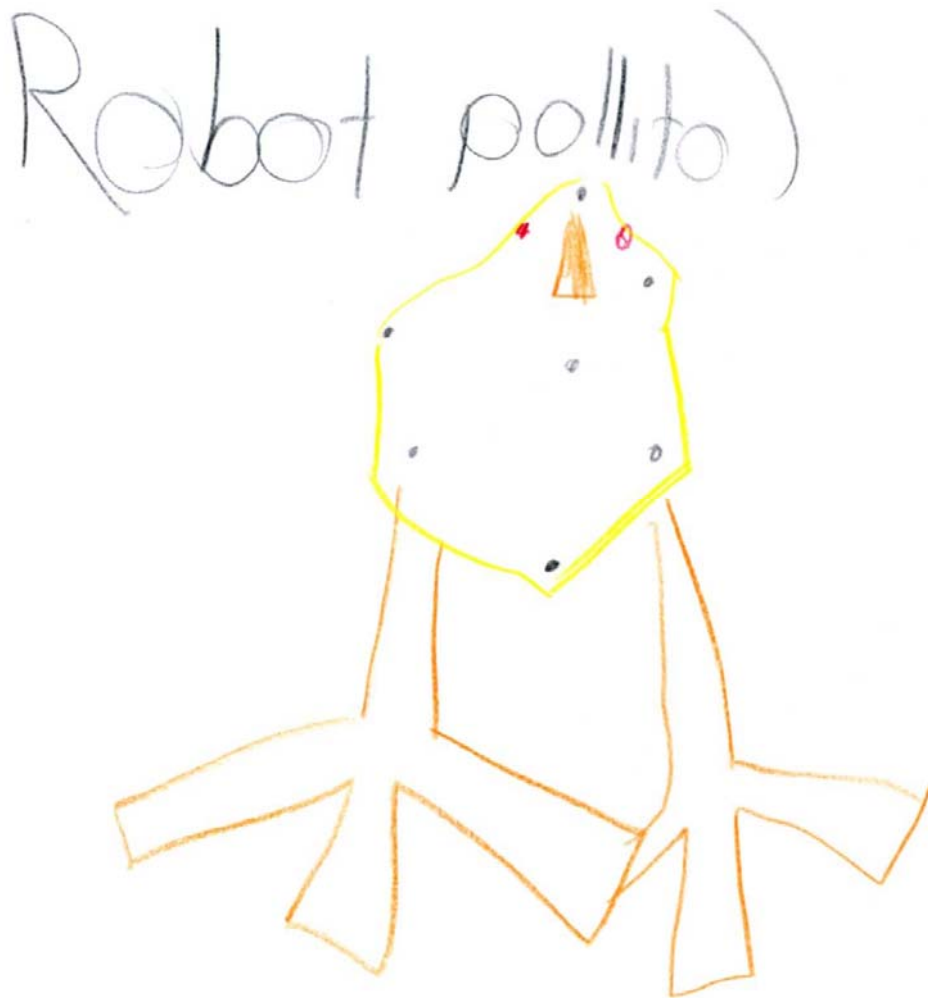
Romina, 1º.



Estaba caminando y se tropezó entonces se le atoró la cabeza en una televisión.

“Robot pollito”

Margarita 1º.



Pollito estaba caminando y de pronto un robot llegó y lo convirtió en un pollito robot.

“Oruterna”

Carlos 2º.

oruterna

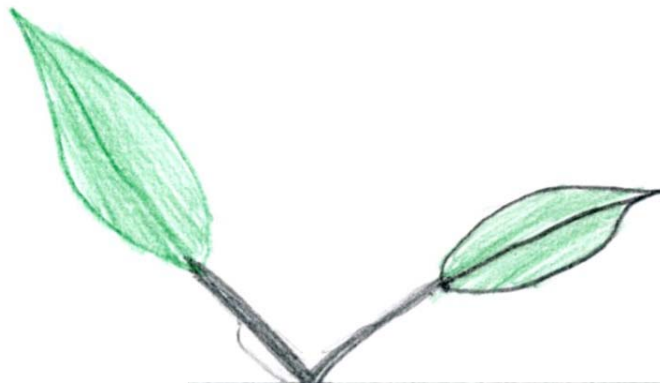


Come: Luciérnagas

Hace popó: ojos de luciérnaga.

Hace pipí: jugo de luciérnaga.

Se duerme: Los armarios.



“Semágrillo”

Ana Paula, 2º.



Semágrillo
un grillo puede dar
la
salida

“Borrecámara”

Raúl, 3º.



Había una vez, había un borrego y lo llevaron a una parte científica donde estudian animales y un señor tenía una cámara y se le cayó en un químico y la cámara le cayó al borrego y luego se hicieron un borregocámara y no sabían donde vivir.

Fin

“Robot cocodrilo”

Walt Disney Pictures

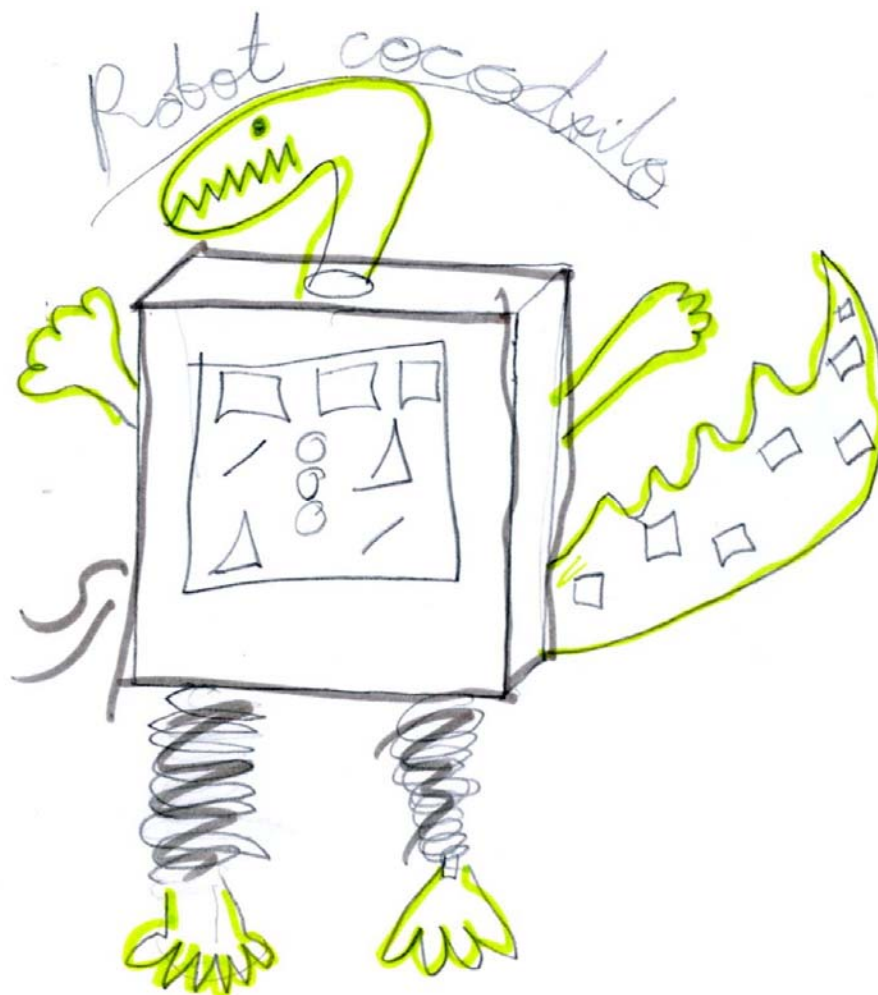
Presents

La historia de

Robot cocodrilo

Había una vez...

Bla, bla, bla.



Oruga alce

René 4º.



Había una vez una orugaalca en mi jardín entonces allí vivía a la orugaalce y entonces plan aplasté ¡Splash!

Fin.

“Tortulápiz”

Andrea, 4º.



En un hermoso bosque llamado Tilín Tilón, vivían criaturas inimaginables como la Mariplancha o como el Catarroso, pero la más singular era la Tortulápiz.

Era una mezcla de tortuga con lápiz, a veces se ponía triste porque cualquier lugar por donde pasaba borraba con sus patitas de borrador. Se tenía que dar la vuelta y volverlo a dibujare, ¡pero lo seguía borrando! Un día su amigo el Catarroso le dijo: “Usa tu colita” “Y así no te das la vuelta” “Gracias”. Dijo la tortulápiz y ahora hace eso todo el tiempo.

Fin.

“Cebrina”

Fernando, 5º.

Había una vez una cebra que se escapó de el zoológico y se encontró con una catarina y se lo comió y su ADN se mezcló y así se hizo Cebrina.

Fin.



“Mariposalinterna”

Fernanda, 5º.



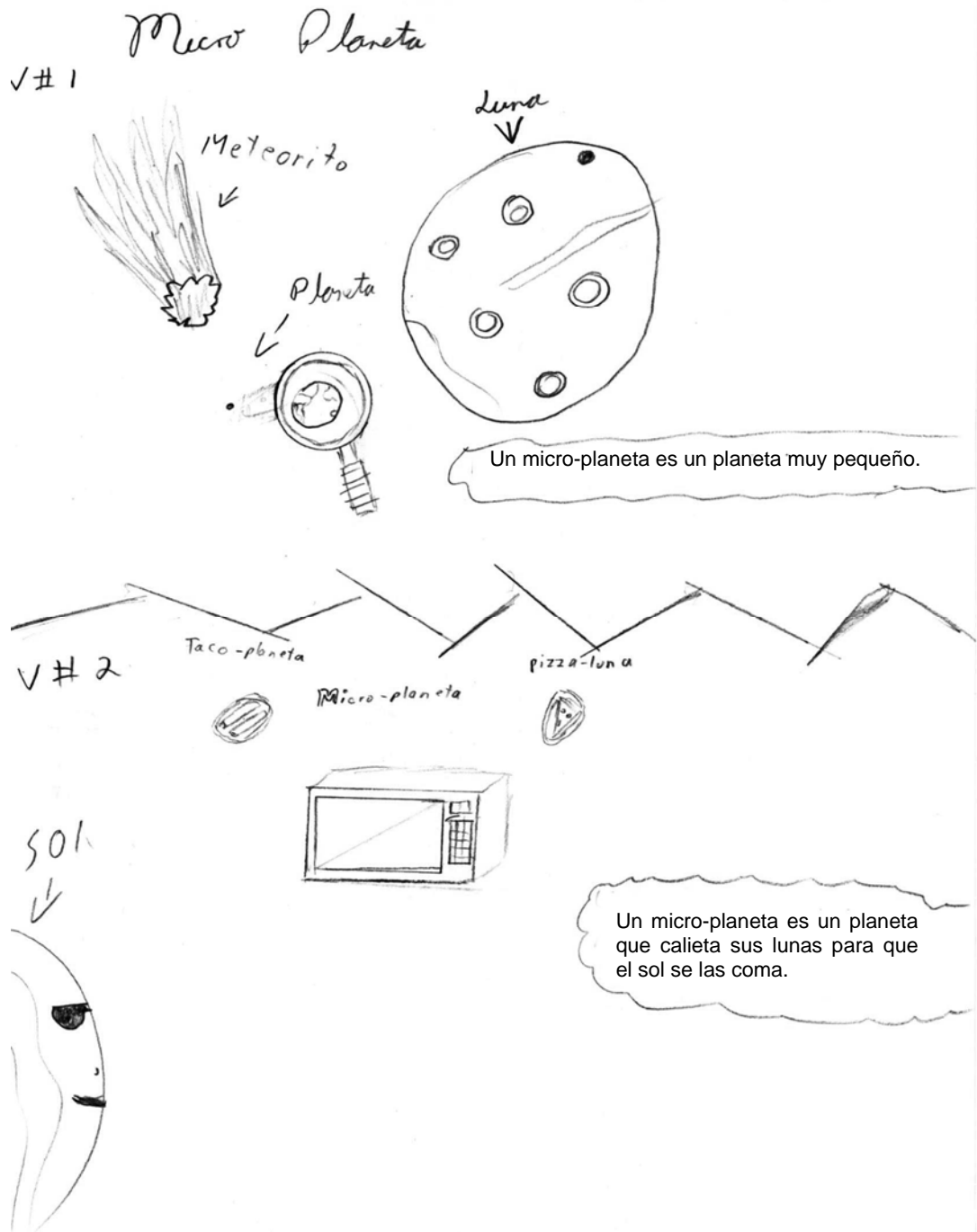
Esta mariposalinterna vuela y tiene luz, la puedes prender y apagar, tiene corazones que se prenden y la puedes poner del color de la luz que cambie!

Vive cerca de las mariposas y de las linternas. ¡Puede ser tu mascota!

P.S. Come pilas.

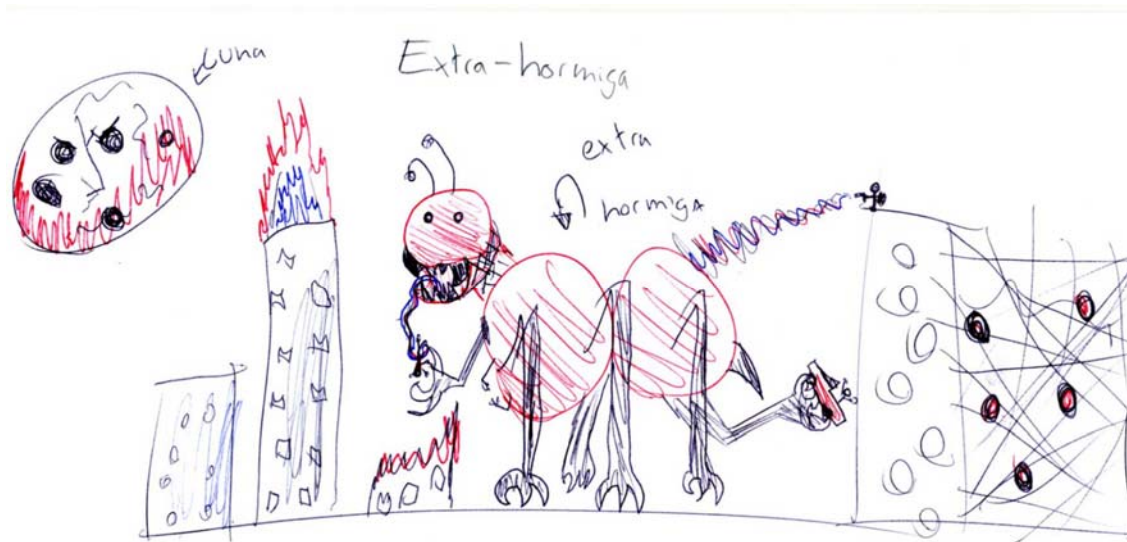
"Micro Planeta"

Pablo, 6º.



“Extra-hormiga”

Ricardo, 6º.



- Es gigante.
- Pone humo con fuego.
- Puede saltar muy alto.
- Es satánicamente destructiva.

¡Llamen
al
fumigador!

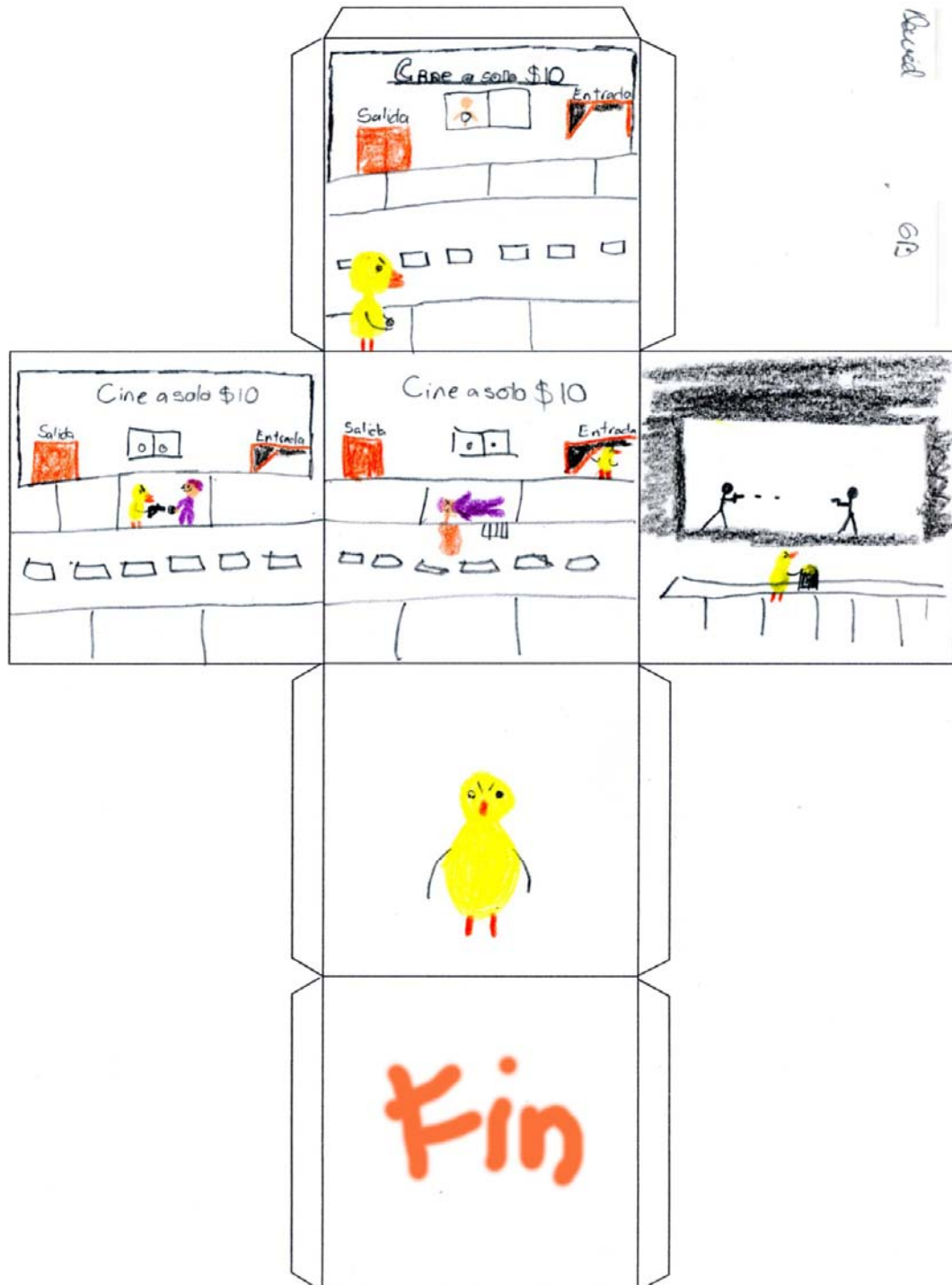
ANEXO 7: OTRAS FORMAS DE CONTAR.

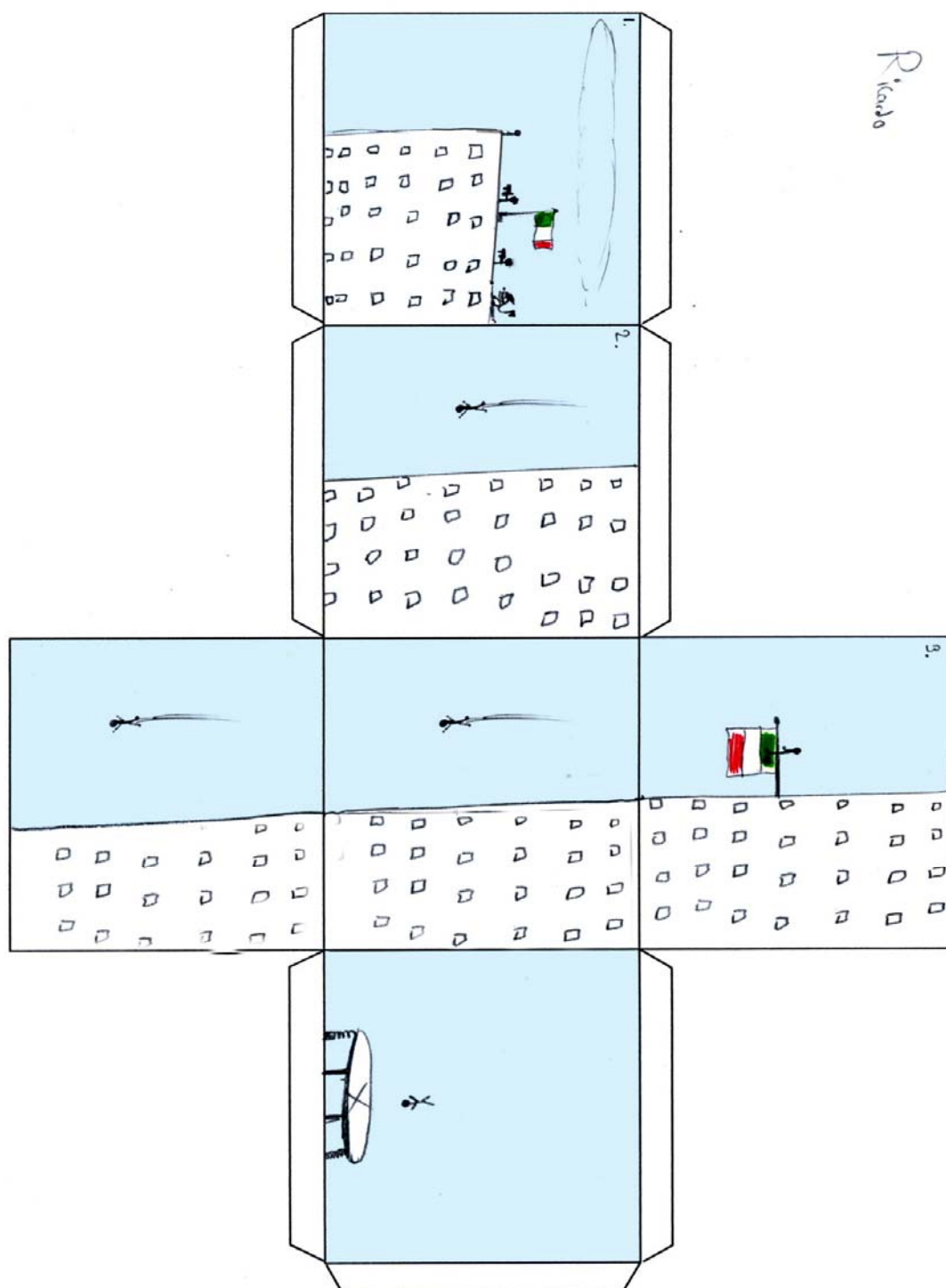
- Audición de Títeres.
- Rompecabezas de Cricrí.
- Cubo-cuento.

AUDICIÓN DE TÍTERES. Composición.



CUBO-CUENTO.





Ricardo

FUENTES CITADAS

- Belver, Moreno, Nuere. *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Envida, 2005.
- Bouzas, Patricia. *El Constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social*. Buenos Aires: Longseller, 2004.
- Caillois, Roger. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Eisner, Eliot. *El arte y la creación de la mente*. Trad. de Genís Sánchez Barberán. España: Paidós, 2004.
- Esquivel, Fayne, Cristina Heredia y Emilia Lucio. *Psicodiagnóstico clínico del niño*. 2a. Ed. México: Manual Moderno, 1999.
- Ferreiro, Emilia, Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 22ª. Ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- Freud, Sigmund. *El malestar en la cultural*.
- Gadamer, Hans George. *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós, 2002.
- *Verdad y Método* Vol. I. Salamanca: Ed. Sígueme, 2003.
- Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Traducción Gloria G. M. De Vitale. Barcelona: Paidós Surcos, 2005.
- Gombrich, Ernst. *Meditaciones sobre un caballo de juguete. Y otros ensayos*. Versión castellana de José María Valverde. Madrid: Editorial Debate, 1998.
- Hoyuelos, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. España: Ediciones Octaedro, 2006.
- Huizinga, Johans. *Homo Ludens. El juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Kellogg, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Sexta reimpresión. Traducción de DIORKI. Colombia: Editorial Cincel Kapelusz, 1987.
- Langer, Susanne K. *Los problemas del arte*. Versión castellana de Enrique Luis Revol. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1966.
- *Sentimiento y forma*. Traducción de Mario Cárdenas y Luis Octavio Hernández. México: UNAM, 1967.
- López Quintás, Alfonso. *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Navarra: Verbo Divino, 1991-

- Lotman, Yuri. *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Lowenfeld, Víctor, W. Lambert Brittain. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Trad. de De Davie y Eguibar. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.
- Mannoni, Maud. *La educación imposible*. México, D.F.: Siglo XXI, 1981.
- Mannoni, Octave. *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrótu Editores, 1997.
- Martínez, Luisa María. *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. España: Ed. Octaedro, 2004.
- Matthews, John. *El arte de la infancia y la adolescencia*. Trad. Genís Sánchez Barberán. España: Paidós, 2002.
- Moreno, Inés. *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas, 2005
- Ortega y Gasset, José. *La deshumanización del arte*. Edición de Luis Llera. España: Biblioteca Nueva, 2005.
- Parini, Pino. *Los recorridos de la Mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Traducción de Ma. De Jesús Fenero, Barcelona: Paidós, 2002.
- Piajet, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. 17ª. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Read, Herbert. *Educación por el arte*. Traducción de Luis Fabricant. Barcelona: Paidós, 2007.
- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Cuarta edición. España: Ed. del Bronce, 2005.
- Saavedra, Amílcar. *Leer, escribir, narrar e imaginar: estrategias y pretextos*. México: Alfaguara, 2005.
- Sáinz, Aureliano. *Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet*. *Revista Arte Individuo y Sociedad*. Anejo I. 2002, 173-185.
- Schiller, Friedrich. *Kallias. Cartas sobre la educación estética*. España: Anthropos. 1999.
- Ullán, Ana María. "Arte y creatividad infantil en los contextos hospitalarios" *Arte infantil y cultura visual*. Manuel Belver, M. Acasio e I. Merodio. Ed. Eneida Madrid: 2005. 103-115.
- Vygotsky, Lev S. *Imaginación y creación de la edad infantil*. Trad. Francisco Martínez. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.
- *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Revista: Cuadernos de Pedagogía. No. 85. España Enero 1982.

--- *Obras Escogidas III*. Traducción de Lydia Kuper. Segunda Edición. Madrid: Ed. Visor, 2000.

--- *Obras Escogidas II*. Traducción de José María Bravo. Segunda Edición. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Winnicott, Donald W. *Realidad y juego*. 10ª. Ed. Barcelona: Gedisa, 2005.

Página Web

Martínez-Salanova, E. *El pequeño salvaje. La privación de la socialización por abandono*.

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temaspequenosalvaje.htm>